

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

**№ 4 (77)**

31 августа 2019

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати  
31043

## ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

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

**УЧРЕДИТЕЛЬ:** ООО «РМНКО»

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иванецкая** (г. Горно-Алтайск)

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**

**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРЕВОДЧИК

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

## АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

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

## РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

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

## ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

## ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

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

Подписано в печать 19.08.2019  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 61,5.  
Тираж 500 экз. Зак. №  
Свободная цена.

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

## МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

**Ю.И. Щербаков**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Е.Л. Кудрина**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**И.Р. Лазаренко**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Загвязинский**

– доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)

**Д.Ф. Чевалир**

– доктор филологических наук, профессор штата 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

**Г.И. Лазарев**

им. А.Н. Сысина РАМН (г. Москва)

**С.В. Кривых**

– доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС

**Т.М. Степанская**

(г. Владивосток)

**А.И. Субетто**

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

**В.В. Собольников**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**Ю.С. Аликин**

– доктор философских и экономических наук, профессор,

**Н.А. Мешков**

Грант-доктора философии, Полного профессора

**Петер Шпитцер**

по Оксфордской образовательной сети, Международному

институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

– 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. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 4 (77)**

**31 August 2019**

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues  
of Russian Post:  
31043**

## GENERAL DIRECTOR

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

**FOUNDING PARTY:** RMNKO LLC  
**EDITOR-IN-CHIEF**

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

**FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF**

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

**TECHNICAL EDITOR**

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

**MAKING-UP**

**Ye.V. Ivanitskaya** (Gorno-Altai)

**MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL**

**V.A. Petrov** (Gorno-Altai)

**TRANSLATOR**

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

**ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER**

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

**EDITORIAL STAFF**

Tel.: +79139900008;

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

**INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:**

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

**THE JOURNAL IS REGISTERED IN:**

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

Passed for printing on 19.08.2019

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 61,5.

Circulation: 500 pieces. Order №

Price free of control

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

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

**Yu.I. Shcherbakov**

– Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

**Ye.L. Kudrina**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

**I.R. Lazarenko**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)

**V.I. Zagvyazinsky**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (Tumen, Russia)

**J. Chevalier**

– PhD (Philology), Professor (Maryland, USA)

**J. 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. Stepanovskaya**

– Doctor of Arts Studies, Professor (Barnaul, Russia)

**A.I. Subetto**

– Doctor of Sciences (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (St. Petersburg, Russia)

**Yu.S. Alikin**

– Doctor of Sciences (Biology), Professor (Novosibirsk, Russia)

**N.A. Meshkov**

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Moscow, Russia)

**P. Spitzer**

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Medical University of Graz, Department of Pediatric Surgery, Department of Accident Research and Injury Prevention (Austria)

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

**A.V. Petrov**

– Chairman of the Scientific Editorial Staff, Editor-in-Chief, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (Gorno-Altai, Russia)

**Yu.V. Senko**

– member of Russian Educational Academy, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)

**I.K. Drakina**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)

**S.D. Karakozov**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

**V.V. Gafarov**

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Novosibirsk, Russia)

**V.S. Chernyavskaya**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Vladivostok, Russia)

**A.M. Rudenko**

– Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)

**M. Milankov**

– PhD (Medicine), Professor (Novi Sad, Serbia)

**S.B. Nurzulaev**

– Doctor of Sciences (Medicine), Professor (Tomsk, Russia)

**Yu.V. Sorokopud**

– Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)

**I.B. Gorbunova**

– Doctor of Sciences, Professor (St. Petersburg, Russia)

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

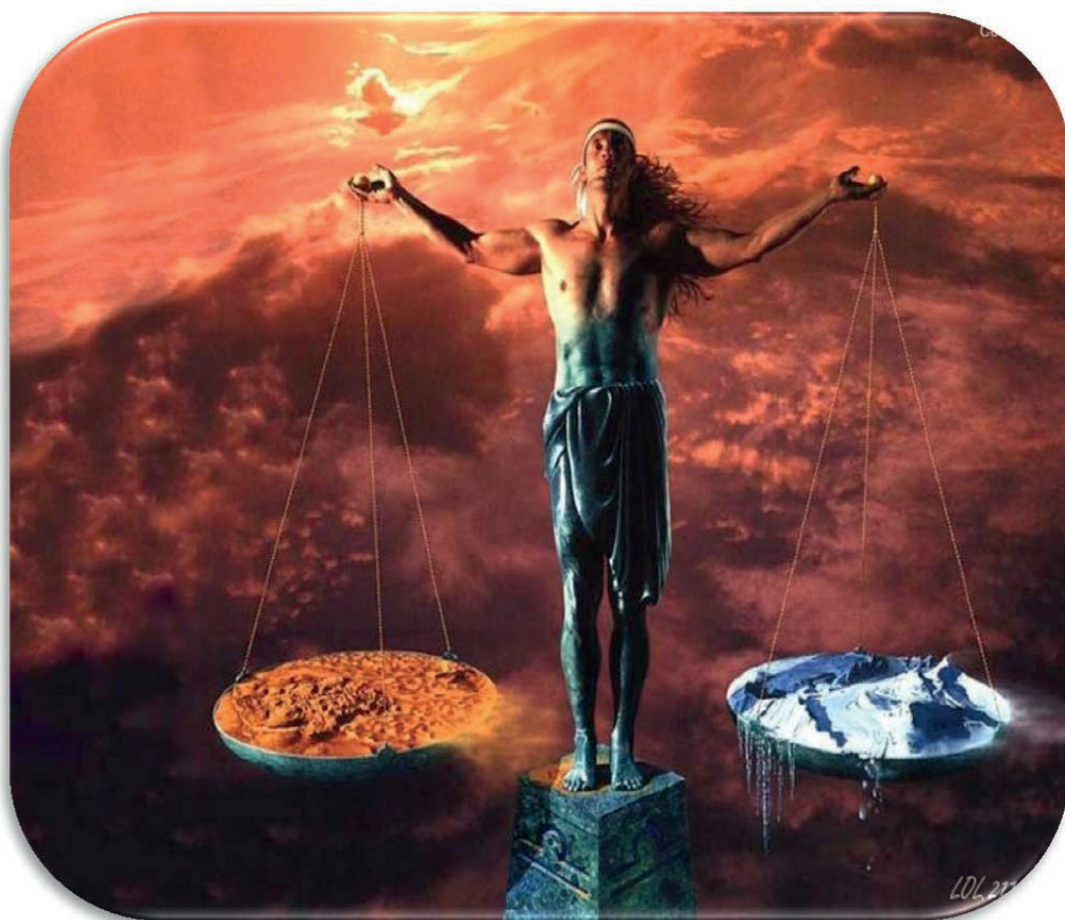
Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>		Воробьева А.Ю. ....381		<b>К</b>		Маевский С.С. ....475		Парникова Г.М. ....145		Томилин А.Н. ....174	
Абдулбасирова М. ....297		Вязигин Н.Д. ....85		Калантарян Л.А. ....260		Майзина А.Н. ....358		Передерий С.Н. ....338		Томилова Т.П. ....397	
Абдуллабекова У.Б. ....411		<b>Г</b>		Камалова А.Т. ....383		Макарихина И.М. ....193		Пермяков О.Д. ....450		Туралина Н.А. ....78	
Абдурахманова Т.И. ....299		Гаджихмедов Н.Э. ....356		Капицкий В.Н. ....52		Макеева И.А. ....122		Пестова Е.В. ....179		Тюкин В.Г. ....242	
Абдусаламов М.М. ....92, 94		Гаджимурадова Т.Э. ....473		Капустина Е.Ю. ....122		Макеева М.Н. ....312		Петронюк И.С. ....148		Тянь Пэйи ....352	
Абраменко Н.Ю. ....96		Галлини Н.И. ....209		Качалова Л.П. ....41		Максимова Н.В. ....447		Плотников К.Ю. ....216, 225			
Агарагимова В.К. ....249, 251		Герасименко Е.В. ....318		Кернерман М.В. ....43		Маллаева З.М. ....361		Подгребельная Н.И. ....284		<b>У</b>	
Айхлер Н.А. ....5		Герасченко А.С. ....213		Климова И.И. ....262		Маллаева С.Д. ....411		Попова Е.М. ....80		Уружбекова М.М. ....376	
Алексеева С.Н. ....7		Гольцева О.С. ....183		Клочков Р.В. ....242		Мальсагов А.А. ....265		Попова М.И. ....181		Усаяев А.Н. ....157	
Алехин И.А. ....134		Горбунова И.Б. ....216, 267		Книс Д.А. ....242		Масный В.В. ....277		Попович О.А. ....57			
Алибекова Д.М. ....478		Горелова О.О. ....320		Кобозева И.С. ....46		Матвеева М.С. ....445		Портнова Т.В. ....236		<b>Ф</b>	
Алиева Л.А. ....416		Григорьев С.И. ....117		Кокузе О.А. ....370		Махмудова А.А. ....454		Привалихина Е.С. ....389		Федорова Е.Н. ....80	
Алисултанов А.С. ....416		Гулякин Д.В. ....256		Колганов И.В. ....78		Машарова Т.В. ....62		Прояева И.В. ....227, 229		Филимонок Л.А. ....88	
Аминова Х.М. ....297		Гуров В.Н. ....188		Колобов А.Н. ....227		Медведев И.В. ....71				Фуряева Т.В. ....239	
Амирханова З.Ш. ....457		Гусев В.Н. ....188		Колосов О.М. ....127		Мельникова Н.М. ....280		<b>Р</b>			
Андреева Е.Д. ....301		Гусейнов Г.-Р. А.-К. ....399		Кольева В.В. ....218		Мельникова Н.С. ....280		Рабданова Р.С. ....183		<b>Х</b>	
Андреева Л.А. ....464		Гусейнова М.М. ....409, 443		Комиссарова Л.М. ....31		Мельничук М.В. ....253, 262		Радачинская Э.С. ....150		Хагай В.С. ....82	
Андрианов А.С. ....71		Гущина А.И. ....295		Конова М.А. ....301		Микирина А.С. ....137		Раджабов И.М. ....282		Хадикова И.М. ....258	
Андросова Ф.С. ....145				Коноваленко Ю.В. ....385		Милованова Н.Г. ....73		Раджабова П.Т. ....416		Хайрулина О.И. ....432	
Антипина У.Д. ....7		<b>Д</b>		Кононова Е.И. ....48		Миронова А.А. ....482		Рассказов Ф.Д. ....153		Халимбекова М.К. ....354	
Анцупова С.Г. ....145		Давыдова Л.Н. ....280		Копина В.А. ....52		Мирошникова Н.А. ....464		Рзаева Г.И. ....48		Хамзина Е.В. ....188	
Атажахова С.Т. ....418		Дарвиш О.Б. ....99		Коротаева И.Э. ....55		Митюченко Е.В. ....153		Роговец А.С. ....340		Хантакова В.М. ....395	
		Даудова П.А. ....249		Костюшина Е.В. ....157		Мокеева Л.Н. ....66		Ростовцева П.П. ....262		Харчиева М.Р. ....409	
<b>Б</b>		Дементьева Н.Н. ....197		Крайник В.П. ....218		Молданова Т.А. ....464		Румянцев Г.Г. ....179		Холодкова Ю.В. ....304	
Бабарыкина Н.В. ....10		Демидович Е.А. ....110		Крейдун Ю.А. ....5		Монгуш Е.Д. ....329		<b>С</b>		Хомутникова Е.А. ....52, 346	
Бабенко М.Г. ....203		Джасим Васан Нисеиф. ....461		Крехтунова Е.В. ....304		Монгуш Р.М. ....329		Савиных О.И. ....344		Хохлова И.С. ....402	
Багандова И.М. ....420		Джисоева А.Р. ....258		Крылова Н.Ф. ....57		Морковин А.М. ....234		Садвокасова Л.А. ....203		Худенко Е.А. ....379	
Багрецов Д.Н. ....52		Джуба А.А. ....391		Куксов А.Ю. ....129		Морковина О.В. ....234		Саламова З.М. ....413		Худобина О.Ф. ....464	
Байбатырова Н.М. ....428		Дмитриева Л.В. ....244		Кураев А.Н. ....183		Морозова А.В. ....57		Самсонов М.В. ....402			
Балдынова А.А. ....395		Дмитриева О.Н. ....7		Кураева М.Н. ....361		Москаленко Е.В. ....107		Сапрыгин Б.В. ....170		<b>Ц</b>	
Барабас А.А. ....11		Дрягина В.Б. ....112		Курбанова А.М. ....186		Мугумова А.Л. ....399		Сапукова Г.К. ....365		Целоева Д.М. ....275	
Барсагаева И.В. ....82		Дубинин С.Н. ....35		Курбетова Р.Ф. ....409		Муллер О.Ю. ....153		Сафаралиев Н.Э. ....367		Цимбал А.В. ....66	
Бахшалиева С.М. ....423		Дубова М.А. ....322				Мураталиева М.А. ....163, 165		Сафарова А.Д. ....229		<b>Ч</b>	
Башкова Л.Р. ....304		Дун Хайтао ....115		<b>Л</b>		Мустафаева М.Ш. ....332		Свистунова Н.И. ....370		Чашина О.В. ....41	
Безбородникова Е.Б. ....306				Лаптева В.А. ....221		Мутаева С.И. ....336, 478		Северюкова А.А. ....23		Черняева И.В. ....5	
Безымянная А.Д. ....69		<b>Е</b>		Ларина А.В. ....445				Селиванова Е.А. ....23		Чжао Цзяньчан ....352	
Белогаш М.А. ....253		Евтушенко И.Н. ....137		Ларина Н.А. ....322				Семак В.В. ....232		Чжан Бисун ....15	
Белоус Л.В. ....309		Егорова Р.И. ....37, 117		Лахикова З.Г. ....190				Семенов В.В. ....71		Чугунов Д.А. ....295	
Бергер О.В. ....159		Елизарова И.С. ....48		Лезина В.В. ....265, 275				Соколова С.А. ....434		Чунослова И.А. ....482	
Бесаева А.Г. ....258		Ефимова Е.А. ....195		Линь Гуаньцюн ....326				Соловьёва Е.В. ....157			
Бидирханов З.С. ....473		<b>Ж</b>		Литвишкова В.М. ....29				Сорокина Е.Н. ....256		<b>Ш</b>	
Бобылев А.В. ....205		Журкова М.С. ....346		Лопуха Т.Л. ....134				Сорокопуд Ю.В. ....284		Шангина Е.Ф. ....85	
Божкова Г.Н. ....17		<b>З</b>		Лоскина М.Н. ....60				Спербер О.И. ....260		Шастина Е.М. ....17	
Бокова О.А. ....100		Загрядская Н.А. ....120		Лукьянец Н.Г. ....35				Старков Г.В. ....85		Шаталова Е.А. ....103	
Болотская М.П. ....434		Зайдиева Л.М. ....425		Лушников Г.И. ....318				Старостин И.В. ....37		Шатунова О.В. ....17	
Борисов А.М. ....17		Залевская Т.Е. ....478		Лэк Ход ....132				Су Муюнь ....350		Швырев Б.А. ....29	
Бородулина Н.Ю. ....312		Залова И.М. ....409						Султанов К.Г. ....356, 365		Широких А.Ю. ....404	
Буров К.С. ....23		Зюзина Е.А. ....324		<b>М</b>				Суркова К.В. ....334		Шихалиева С.Х. ....411, 469	
Буховец А.В. ....207				Магамдаров Р.Ш. ....416				Суртаева Н.Н. ....73		Шихгереева С.А. ....407	
		<b>И</b>		Магеркина А.Н. ....301				Сурхаев М.А. ....186		Шурпаева М.И. ....286	
		Ибрагимова Л.И. ....336		Магировская О.В. ....389				Сутаева (Исмаилова) З.Р. ....373			
		Иванов В.М. ....82		Магомедгаджиева А.М. ....190				Сюе Вэньбо ....430		<b>Щ</b>	
		Иванова И.Ю. ....137		Магомедгаджиева Э.М. ....282						Щеликова Н.А. ....409	
		Иванова И.М. ....105		Магомедов Д.М. ....413				<b>Т</b>		<b>Э</b>	
		Иванова О.А. ....73		Магомедов М.А. ....457, 459				Танцур Т.А. ....452		Эльдарава Н.М. ....286	
		Иконникова А.Н. ....181		Магомедов М.И. ....413				Твердякова Л.В. ....82			
		Ильина И.Е. ....312		Магомедов Д.А. ....289				Теплова Н.В. ....46			
		Ильясов Д.Ф. ....161		Магомедова М.М. ....459				Терехова Н.В. ....75		<b>Ю</b>	
		Инь Бовэнь ....39		Магомедова М.С. ....251				Тетина С.В. ....161		Юрова Ю.В. ....88	
		Исакова Б.Н. ....363		Магомедова О.И. ....324				Тимофеев Т.А. ....181			
				Магомедова С.И. ....289, 291, 454				Тисяникова В.И. ....239		<b>Я</b>	
				Мадиева З.З. ....286				Тихомиров С.А. ....244		Якимов П.А. ....467	

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

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**



# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

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

УДК 74

*Aichler N.A., postgraduate, Altai State University (Barnaul Russia), E-mail: zabrodina-nataliya@mail.ru*

*Cragun Yu.A., Doctor of Arts, Professor, Altai State University (Barnaul Russia), E-mail: krey70@mail.ru*

*Nekhvyadovich L.I., Doctor of Arts, senior lecturer, Altai State University (Barnaul Russia), E-mail: lar.nex@yandex.ru*

*Chernyaeva I.V., Cand. of Art history, senior lecturer, Altai State University (Barnaul Russia), E-mail: gurkina-22@mail.ru*

**THE ROLE OF ICON-PAINTING AND RESTORATION WORKSHOP IN THE FORMATION OF PRACTICAL SKILLS OF STUDENTS THE ART TRAINING AR-EAS.** The article deals with activities of icon painting and restoration workshops, which are relevant in modern society. They play an important role for students studying both in secondary and higher education, in the direction of artistic training. The study of the activities of icon-painting and restoration workshops will help to restore the artistic heritage, and will be a useful material for the reconstruction of the internal space of the temple, as well as in other areas related to creativity. Icon-painting and restoration workshops are also a model for the restoration of cultural heritage and the creation of new works of Church art: architecture, iconography, arts and crafts.

**Key words:** icon, icon-painting workshop, restoration workshop, Orthodoxy.

*Н.А. Айхлер, аспирант, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: zabrodina-nataliya@mail.ru*

*Ю.А. Крейдун, проф., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: krey70@mail.ru*

*Л.И. Нехвядович, д-р искусств., доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: lar.nex@yandex.ru*

*И.В. Черняева, доц., канд. искусств., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: gurkina-22@mail.ru*

## РОЛЬ ИКОНОПИСНЫХ И РЕСТАВРАЦИОННЫХ МАСТЕРСКИХ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

В статье рассматривается деятельность иконописной и реставрационной мастерских, которые имеют актуальное значение в современном обществе. Они играют важную роль для студентов, обучающихся как в средних, так и высших учебных заведениях, по направлению художественной подготовки. Изучение деятельности иконописной и реставрационной мастерских поможет восстановить художественное наследие, и станет полезным материалом для воссоздания внутреннего пространства храма, а также в другой сфере деятельности, связанной с творчеством. Иконописные и реставрационные мастерские являются также образцом для реставрации культурного наследия и создания новых произведений церковного искусства: архитектуры, иконописи, декоративно-прикладного искусства.

**Ключевые слова:** икона, иконописная мастерская, реставрационная мастерская, православие.

Структурная модель подготовки студентов художественных направлений основана на принципах духовности, фундаментальности, исторической достоверности, профессиональной направленности, моделирования. Кроме того, данная модель направлена на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов путём исследования подлинного памятника культуры, сопровождения всей образовательной и творческой деятельности студента. Современная образовательная модель способствует, с одной стороны, сохранению традиционных духовных и художественно-эстетических ценностей, с другой – развитию системы эффективной подготовки специалиста, обладающего навыками продуктивной творческой деятельности в области научной реставрации памятников искусства, а так же созданию новых произведений. Целью данного исследования является: выявить роль иконописных и реставрационных мастерских в формировании практических компетенций студентов художественных направлений подготовки высших и средних учебных заведений. Поставлены следующие задачи: изучить историографию, связанную с иконописными и реставрационными мастерскими; проанализировать деятельность иконописной мастерской А.Борзенкова; определить влияние иконописных и реставрационных мастерских на формировании практических компетенций студентов художественных направлений подготовки.

Иконопись всегда являлась актуальной темой для исследователей. Среди отечественных учёных XIX века, систематически изучавших иконопись, одним из самых серьезных, если, конечно, не считать Н.П. Кондакова, был Г.Д. Филимонов (1828–1898). Его исследование о Симоне Ушакове и по сей день остается

образцом строгого научного метода. В изучении русской иконы долгое время господствовал иконографический метод. Русская иконографическая школа, расцвет которой приходится на конец XIX – начало XX века, имела ряд крупных исследователей (Н.П. Кондаков, 1844–1925; Д.В. Айналов, 1862–1939; Н.П. Лихачев, 1862–1936), которые решительно продвинули вперёд науку о древнерусской живописи.

В альбом М.В. Алпатова «Древнерусская иконопись» (1978) невозможно было включить все художественные богатства древнерусской иконописи. В.Н. Лазарев рассказывает о зарождении национальной станковой живописи, о технике и эстетике русской иконы, о ведущих художественных школах, об отдельных мастерах и лучших произведениях.

Ценнейшими источниками для изучения темы являются исследовательские работы по истории иконописания, опубликованные в XIX веке, фактически современные Мастерской Пешехоновых. К ним относятся труды И.П. Сахарова «Исследования о русском иконописании» (1849), Н.П. Собко «Словарь русских художников, ваятелей, живописцев, зодчих, рисовальщиков, гравёров, литографов, мозаичистов, иконописцев, литейщиков, чеканщиков, сканщиков», материалы для которого собирались в 1867–1892 годах, труд Д.А. Ровинского «Обозрение иконописания в России до конца XVII века» (1856, 1903). Данные о сибирских иконах содержатся в статьях XIX века авторов Н.А. Абрамова, П.Н. Буцинского. Отрывочные сведения о сибирских иконах и мастерах-иконописцах включены в исследования этнографов, например Н. Кострова, А.Е. Новоселова. В связи с изучением сибирской культуры А.Н. Копылов отыскал в архивах дополнительные

сведения об иконописании в Сибири. В 60-е годы XIX века были опубликованы статьи краеведов – протоиерея Александра Сулоцкого и Н.А. Абрамова.

В конце XX – начале XXI в. повышается интерес историков, краеведов и искусствоведов Сибири и Урала к историко-культурному наследию Сибири. Иконописные традиции стали предметом исследований уральских ученых В.И. Байдина, С.А. Белобородова, И.Н. Белобородовой, Г.В. Голынец, Ю.А. Гончарова, Н.А. Гончаровой, О.П. Губкина, М.И. Зуевой, А.А. Пашкова, Т.А. Рулевой.

Отдельные аспекты развития иконописи в Восточной Сибири, особенности её иконографии и стилистики рассматривались в работах Н.Н. Исаевой, Т.А. Крючковой, А.Д. Фатьянова, в ряде публикаций Л.И. Шاپоваловой, Э.Г. Павлюченковой, В.В. Скопина, Л.А. Щенниковой, Г.Д. Булгаевой, Н.А. Забродиной [1].

Изучению художественного и иконописного наследия Алтая посвятили свои работы исследователи Т.М. Степанская, Л.Г. Красноцветова-Тоцкая, В.К. Вистингаузен и др. Формированию духовной культуры современного общества на Алтае посвящена статья исследователей Л.В. Балахниной, И.В. Черновой [2]. Используя данные источники, можно сделать вывод, о том, что существует большое количество источников, изучаемых иконописью.

Опубликованные исследования, посвящённые иконописной мастерской А.А. Борзенкова, практически отсутствуют. О деятельности Архипа Александровича и участников его мастерской, об их вкладе в культурную жизнь Алтайского края, упоминается лишь в общих трудах. Такие авторы как Т.М. Степанская, А.М. Родионов, В.А. Скубневский, П.С. Коваленко, С.А. Соловьёва, в своих трудах отмечали А.А. Борзенкова как основателя значимой иконописной мастерской, также данными авторами отмечены храмы и церкви, возведённые А.А. Борзенковым. Таким образом, подводя итог, стоит отметить значимость данного исследования для изучения иконописной мастерской А.А. Борзенкова, для деятельности студентов, а так же реставраторов и художников.

В работе впервые рассмотрены и систематизированы произведения, созданные иконописной мастерской, которые имеют важное значение для обучения и работы студентов творческих направлений. Так же в исследовании использован метод исторического и стилистического анализа.

Изучение русского иконописания стало особенно актуальным в конце XX – начале XXI в., когда обращение к основам православной веры вызвало потребность в создании новых православных христианских храмов, реставрации и реконструкции старых церквей, необходимость иметь иконы в храмах и домовладениях. Икона, обладая величайшей духовной притягательностью и нравственной силой, отвечая запросам и исканиям современного человека, транслирует традиционные духовные ценности и нравственные стандарты, противостоящие нормам «пострелигиозного» секулярного гуманизма.

В древнерусской культуре икона имела глубокий смысл: несла в себе высокую символику основ веры, выражала мировоззрение и нравственные ориентиры эпохи, отражала жизнь церкви и государства, имела неразрывную связь с духовной жизнью христианина. Постепенный отход от традиций древнерусского иконописания в XVII – XIX вв. привел к забвению изначального смысла и предназначения иконы. Древнерусская икона стала рассматриваться только как произведение искусства или археологический предмет, вызывая интерес коллекционеров и любителей русской старины.

В современном искусствознании большое внимание уделяется изучению богословского аспекта иконы, исследованию её как части церковного искусства, неразрывно связанного с агиографией и литургией. Большое значение приобретает изучение иконографии отдельных икон, часто связанной с историческими процессами.

Особенный интерес исследователей региональных или локальных школ иконописи вызывает сибирская икона XVII – начала XX в., по степени изученности значительно уступающая иконописным традициям центральных российских школ. Необходимость реставрации и сохранения иконописи региона, изучения, каталогизации, анализа, выделения общих и специфических черт для определения места и роли сибирской иконы в русской культуре и искусстве еще более актуализируют исследование.

В начале XXI века иконописание возрождается в иконах современных мастеров, следующих древним традициям. Творчески работают художники-иконописцы, организован Союз иконописцев России, имеющий региональные отделения. В духовных учебных заведениях ведётся обучение основам иконописания. Всесторонний анализ иконописных традиций, стилистических направлений и особенностей развития, которые прослеживаются в истории иконописания России в целом, и Сибири в частности. Подобный анализ актуален для определения путей возрождения иконописного искусства и его дальнейшего развития в современном мире.

Иконопись – это не просто способ написания икон, это образ верования, образ мышления, определенный уклад, порожденный традициями. Взаимоотношение религии и искусства в определенные эпохи анализируется в ряде трудов ученых по истории искусства.

К 20-м годам XVII в. – времени начала сибирского иконописания – «иконный фонд Сибири» составляли произведения основных иконописных центров России: иконы «годуновской школы», Строгановского стиля, новгородские, вологодские, великоустюжские иконы; народные «северные письма», произведения сольвыгодских мастерских Строгановых. Таким путём входили в складывающиеся в Сибири иконные традиции особенности иконописания Костромы, Уша-

ковского направления иконной горницы Оружейной палаты Московского Кремля, киевские барочные традиции, каноны старообрядческого письма, северного и южного. Следствием этого стала невозможность существования в Сибири единой иконописной школы.

Борзенков Архип Александрович, основатель иконописно-иконостасной мастерской, происходил из крестьян села Сrostки Сrostинской волости Бийского уезда. В 1895–1898 гг. состоял гласным Бийской городской Думы. С 1902 г. вместе с семьёй причислен в бийское мещанское общество. Мастерская Борзенкова открытая в Бийске в 1885 г. неподалеку от Архиерейского подворья по ул. Иркутской была самой крупной в Бийском уезде. В мастерской выполнялись заказы по написанию икон, резбе иконостасов, деревянной домовой резбе и строительству церквей на основе образцовых проектов [3, с. 81]. Учеников в мастерской Борзенкова было до двадцати человек, работало у Борзенкова по 50 человек: столяры, резчики, живописцы [4, с. 55]. Лаборатория резчиков Бийска находилась в мастерской Архипа Борзенкова. Здесь умнее говорить о коллективном почерке, выработанном в среде бийских резчиков. При этом не следует забывать, что мастерская Борзенкова, упомянутая в сибирском торгово-промышленном календаре за 1905 год, названа как иконостасная. Немалую роль в творчестве резчиков сыграло направление мастерской, её назначение [5, с. 59]. При строительстве храмов особое внимание уделялось оформлению окон. Резчики из мастерской А.А. Борзенкова, изготавливая по заказу декоративные детали, придавали каждой постройке неповторимый вид. Однако сохранившиеся архитектурные сооружения имеют единое стилевое решение. В декоре доминировали растительные орнаментальные композиции, выполненные в глухой резбе. Среди высокорельефных накладных деревянных узоров выделялись пышные розы, гроздь и листья винограда, веточки. Они отличались большой выразительностью, декоративностью, богатством светотени, четкостью композиции, крупномасштабностью деталей. Растительный декор в оформлении органично дополнялся архитектурными элементами, что создавало богатый пластический образ, наполненный выразительными мотивами. Навершая наличников окон часто оформлялись парными крупными волютами, соединенными или разорванными. Между разорванными деталями размещали растительный мотив в виде трилистника, цветка.

Несмотря на широко развернувшееся в конце XIX – начале XX столетий каменное строительство, в городах и селах Алтая и в других регионах Сибири продолжала господствовать деревянная застройка. Купеческие особняки, доходные дома, гостиницы, кинотеатры, школы, жилые дома проектировали профессиональные архитекторы, знакомые с исканиями архитектуры того времени, использовались типовые проекты из альбомов «Дешевые деревянные постройки», которые выпускали проектно-строительные фирмы. В декоре деревянного зодчества широко применялись фольклорные мотивы всех видов резьбы по дереву, где так же работала бийская школа резчиков А.А. Борзенкова [6]. Бийские мастера резного ремесла искусно украшали крыльцо и карнизы, наличники и пространство между этажами. Не оставались без внимания и полотнища массивных ворот. Простые ремесленники трудились в иконостасной мастерской Архипа Александровича Борзенкова. Имена некоторых из них известны: И.Е. Селиверстов, П.Я. Иванов, Сухомясов, Емельянов. Под руками мастеров здание обретало не просто оригинальное украшение. Пришедший из глубины веков узор принимал на себя роль оберега – в повторях «городчатой» резьбы угадывались волны и живительная сила воды, а многочисленные розетки символизировали мощь и власть солнца.

В 1885 году А.А. Борзенков в Бийске создал знаменитую иконописную мастерскую, в которой некоторое время работал Г.И. Чорос-Гуркин – будущий выдающийся пейзажист, получивший ранее навыки иконописи в миссионерской мастерской Улалы [7].

Архип Александрович Борзенков являлся подрядчиком строительства многих церквей, церковной живописи и иконостасов: вел надзор за строительством церкви Иконы Казанской Божьей Матери в с. Коробейниково, выступил автором переустройства церкви Богоявления в с. Камень, подрядчиком реконструкции здания Центрального Улалинского [Горно-Алтайского] училища. Участвовал в создании резных позолоченных иконостасов для храма святителя Димитрия митрополита Ростовского и Успенского кафедрального собора в Бийске. Он постоянно сотрудничал с Алтайской Духовной Миссией, был церковным старостой Александровского собора в Бийске. По материалам краеведа В. Шпилюва А.А. Борзенков был награжден митрополитом Макарием Невским в 1914 г. Золотой медалью на Анненской ленте [8, с. 133].

Лучшими плотниками и печниками были Архип Алексеевич Борзенков, Лукиан Петрович Панов. Первые постройки А.А. Борзенкова, под наблюдением архимандрита Владимира, были – дом начальника Миссии с мезонином, помещение для первой двухклассной Филаретовской школы (перестроено из дома архимандрита Макарий, перевезенного из Маймы), с квартирой для наставников и других членов школы [9, с. 19].

А.А. Борзенков стал впоследствии главным подрядчиком Миссии и исполнял её заказы вплоть до революции. С поддержки Архиепископа начинается строительство деревянных храмов группой крестьян во главе с Архипом Александровичем Борзенковым, замечательным мастером. Первым был построен храм Казанской иконы Божьей Матери, затем Архиерейский дом, а также катехизаторское училище, которое было открыто в 1883 г. и готовило учителей для миссио-

нерских школ. Был произведён набор учащихся с трёхгодичным курсом обучения. Училище разместилось в первом этаже полукаменного архиерейского дома. К строительству кирпичного здания Архиерейского подворья было привлечено большое количество крестьян из ближайших поселений: Фоминского, Сrostки, Мочишинского посёлка, и других сёл и деревень. Руководил строительством А.А. Борзенковым [6].

О востребовании заводских архитекторов на Алтае при возведении сельских культовых построек говорят множество архивных данных. 1915 г. датирован «Проект переустройства существующей церкви в селе Камень Барнаульского уезда Томской губернии». Проект переустройства каменной церкви Богоявления включает план и южный фасад здания. Предусматривалось расширение храма за счёт пристройки к трапезной северного и южного приделов, а также дополнительных алтарей на восточном фасаде. Пластика фасадов предполагаемых пристроек находилась в полной гармонии с декором существующего здания. Уровень исполнения проекта свидетельствует о высоком профессионализме А.А. Борзенкова [10, с. 118].

Студенты высших и средних учебных заведений имеют возможность познакомиться с лучшими образцами, созданными мастерами, работающими у А.Борзенкова. Кроме этого, существующие сооружения являются образцами для подробного исследования студентами как теоретической значимости, так и практической. Студенты городов Западной Сибири, проходят практику, в процессе которой исследуют образцы иконописной мастерской: иконопись, зодчество, резьбу. Создают каталоги произведений, которые в последующем становятся образцами для создания ими новых произведений, или реставрации разрушенных иконописных, архитектурных и других художественных произведений.

Деятельность иконописной и реставрационной мастерской Архипа Александровича Борзенкова, внесла огромный вклад в историко-культурное наследие Сибири и Алтайского края. Мастера создавали и реставрировали не просто сооружения и здания, они организовывали эстетическую среду города. Привнося новое и необычное в оформление зданий. Их иконописная и реставрационная деятельность, а так же участие в создании храмов и церквей имели важное значение. Уровень исполнения проектов свидетельствует о высоком профессиона-

лизме авторов. Деятельность мастерской оставила заметный след в культурной жизни и архитектурном облике города. До наших дней сохранились только резные украшения жилых зданий. Культовые постройки утратили деревянный декор в XX веке.

В заключении данного исследования стоит подвести итог, что в XXI веке существует проблема в сохранении художественного наследия иконописной и реставрационной мастерской, так как большинство произведений не сохранились, иконы требуют реставрации. Многие проекты церквей, созданные А.А. Борзенковым, остались нереализованными, построенные были утрачены, сохранившиеся – разрушаются временем, не реставрируются и не реконструируются.

Кроме того, достоверных источников по изучению работы мастерской осталось совсем немного. Мастеров и их родственников уже практически не осталось. Сложностью исследования является малое количество источников информации о мастерской и их деятельности, не сохранилось письменных или эскизных источников. Сохранившиеся памятники, созданные мастерской А.А. Борзенкова, очень ценны. Они несут отпечаток прошлого столетия и являются примером высокопрофессионального мастерства в архитектуре, в резьбе, в иконописании. Анализируя сохранившиеся источники, можно утверждать, что они станут ярким примером и образцом для современного поколения, желающего продолжить традицию сохранения и создания иконописных произведений, а так же произведений церковного искусства.

В результате знакомства с работой иконописных и реставрационных мастеров и изучения их истории и наследия формируются следующие навыки и умения: способность обучающихся проводить и анализировать результаты историко-искусствоведческих исследований объекта реставрации; обосновывать избранную методику консервационных и реставрационных работ и применяемых материалов; получать практический опыт применения основных методов консервации и реставрации; уметь работать с реставрационной документацией; формировать ответственное (этическое) отношение к памятнику истории культуры и его реставрации и сохранению. Накопленные источники и опыт мастеров станут необходимым материалом для студентов художественных направлений подготовки, они являются ценными образцами культурного наследия нашей страны.

#### Библиографический список

1. Забродина Н.А. Особенности строительства храма во имя мученицы Софии и пророка Илии в селе Бочкари Целинного района Алтайского края. *Культурное наследие Сибири*. Барнаул: АлтГУ, 2018; 1 (25): 128 – 138.
2. Черняева И.В., Балахнина Л.В. Формирование духовной культуры общества посредством научной и выставочной деятельности на Алтае в начале XXI в. *Вестник славянских культур*. Москва: РГУ им. А.Н. Косыгина, Ин-т славянской культуры, 2019; 52: 92 – 104.
3. Торопчин М.В. Борзенков Архип Александрович. *Бийск: энциклопедия*. Бийск, 2009:81.
4. Скубневский, В. А. *Предприниматели Алтая. 1861 – 1917*. Барнаул: Демидовский фонд, 1996.
5. Родионов А.М. *Чистодеревщики: заметки и размышления о деревянной домовой резьбе Алтая*. Барнаул: Алтайское кн. издательство, 1981.
6. *Архитектура и искусство XVIII – начала XX вв. Народный дом в Бийске. История Алтая и Алтайского края*. Available at: <http://starshoes.ru/arhitektura-i-iskusstvo-xviii-nachala-xx-v-narodnyy-dom-v-byske.html>
7. Волоснов Р.Ю. Участие российских архитекторов в сельском культовом зодчестве Алтая XIX – начала XX веков. *Национальное наследие и диалог культур как исток духовности современного общества*, 13-15 октября, Барнаул: АлтГУ, 2012: 150 – 160.
8. Соловьева С.А. 125 лет со времени создания А.А. Борзенковым иконописной мастерской в Бийске. *Алтайский край: календарь знаменательных и памятных дат*. Барнаул: Принт Экспресс, 2009: 133 – 136.
9. Велижанина Н.Г. О своеобразии иконописи Западной Сибири. *Сибирская икона*. Омск: Иртыш-92, 1999: 194 – 200.
10. Степанская Т.М. *Архитектура Алтая XVIII – XX вв.* Барнаул, 2006.

#### References

1. Zabrodina N.A. Osobennosti stroitel'stva hrama vo imya muchenicy Sofii i proroka Il'ii v sele Bochkari Celinnogo rajona Altajskogo kraya. *Kul'turnoe nasledie Sibiri*. Barnaul: AltGU, 2018; 1 (25): 128 – 138.
2. Chernyaeva I.V., Balakhina L.V. Formirovanie duhovnoj kul'tury obschestva posredstvom nauchnoj i vystavochnoj deyatel'nosti na Altae v nachale XXI v. *Vestnik slavyanskikh kul'tur*. Moskva: RGU im. A.N. Kosygina, In-t slavyanskoj kul'tury, 2019; 52: 92 – 104.
3. Toropchin M.V. Borzenkov Arhip Aleksandrovich. *Bijsk: 'enciklopediya*. Bijsk, 2009:81.
4. Skubnevskij, V. A. *Predprinimateli Altaya. 1861 – 1917*. Barnaul: Demidovskij fond, 1996.
5. Rodionov A.M. *Chistoderevshiki: zametki i razmyshleniya o derevyannoj domovoj rez'be Altaya*. Barnaul: Altajskoe kn. izdatel'stvo, 1981.
6. *Arhitektura i iskusstvo XVIII – nachala XX vv. Narodnyj dom v Bijske. Istoriya Altaya i Altajskogo kraya*. Available at: <http://starshoes.ru/arhitektura-i-iskusstvo-xviii-nachala-xx-v/narodnyy-dom-v-byske.html>
7. Volosnov R.Yu. Uchastie rossijskikh arhitektorov v sel'skom kul'tovom zodchestve Altaya XIX – nachala XX vekov. *Nacional'noe nasledie i dialog kul'tur kak istok duhovnosti sovremennogo obschestva*, 13-15 oktyabrya, Barnaul: AltGU, 2012: 150 – 160.
8. Solov'eva S.A. 125 let so vremeni sozdaniya A.A. Borzenkovym ikonopisnoj masterskoj v Bijske. *Altajskij kraj: kalendar' znamenatel'nyh i pamyatnyh dat*. Barnaul: Print 'Ekspress, 2009: 133 – 136.
9. Velizhanina N.G. O svoebrazii ikonopisi Zapadnoj Sibiri. *Sibirskaia ikona*. Omsk: Irtysh-92, 1999: 194 – 200.
10. Stepan'skaya T.M. *Arhitektura Altaya XVIII – XX vv.* Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 378.147.227

**Antipina U.D.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [uldanti@mail.ru](mailto:uldanti@mail.ru)  
**Alexeeva S.N.**, Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [sardana\\_a@mail.ru](mailto:sardana_a@mail.ru)  
**Dmitrieva O.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia),  
 E-mail: [oksanadm2006@mail.ru](mailto:oksanadm2006@mail.ru)

#### THE EXPERIENCE OF USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE STUDY OF PATHOPHYSIOLOGY (WITH REFERENCE TO CASE-STUDY).

Professional training of medical doctors currently imposes a great responsibility on university teachers: the search for suitable and the use of new technologies in education. The article describes the experience of using a case-study technology in teaching pathophysiology in a medical college. It substantiates the hypothesis that this method of situational analysis contributes to the development of clinical thinking skills, brings students closer to real professional situations. After analyzing the

progress, the authors conclude that the use of this method is appropriate for use in the training of future doctors. The case-study method has a lot of advantages in practice-oriented learning: the development of students' independent thinking, the ability to listen and argue their opinions, increases the motivation to further improve their knowledge of both Latin and pathophysiology. This method helps to isolate what is most important from what is of secondary value, so that when solving a certain situation in future, you can work out an algorithm for solving this situation and the doctor's actions.

**Key words:** education, case-study technology, pathophysiology, Latin, medical terminology, situational analysis, students.

**У.Д. Антипина**, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [uldanti@mail.ru](mailto:uldanti@mail.ru)

**С.Н. Алексеева**, канд. мед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [sardana\\_a@mail.ru](mailto:sardana_a@mail.ru)

**О.Н. Дмитриева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: [oksanadm2006@mail.ru](mailto:oksanadm2006@mail.ru)

## ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ» (НА ПРИМЕРЕ CASE-STUDY)

Подготовка врачей в настоящее время накладывает большую ответственность на преподавателей вузов – поиск подходящих и использование новых технологий в образовании. В данной статье описывается опыт использования технологии Case-study при изучении дисциплины «Патофизиология» в медицинском вузе. Обосновывается гипотеза, что данный метод ситуационного анализа способствует развитию навыков клинического мышления, приближает студентов к реальным профессиональным ситуациям. Проанализировав успеваемость, авторы приходят к выводу, что использование данного метода целесообразно для подготовки будущих врачей. Метод case-study имеет очень много достоинств в практико-ориентированном обучении: развитие у студентов самостоятельного мышления, умение выслушивать и аргументированно высказывать своё мнение, повышение мотивации для дальнейшего усовершенствования своих знаний, как по латинскому языку, так и по патофизиологии. Данный метод способствует вычленению главного и второстепенного, благодаря чему при решении определённой задачи в будущем можно выработать алгоритм решения данной ситуации и действий врача.

**Ключевые слова:** образование, технология Case-study, патофизиология, латинский язык, медицинская терминология, ситуационный анализ, студенты.

### Введение

Таблица 1

Обучение студентов в медицинских вузах становится все больше практико-ориентированным. От будущих врачей требуются знания теоретического характера и умения применять эти знания в практической деятельности [1]. Для успешной деятельности врача необходимо быстрое принятие решения по диагностике и лечению, то есть он должен владеть ситуацией. Учитывая вышеперечисленное, на курсе патофизиологии успешно применяется метод ситуационного анализа Case-study.

Методом case-study или методом конкретных ситуаций (от англ. case – случай, ситуация) называют один из методов современной образовательной технологии обучения. Суть метода заключается в активном применении проблемно-ситуационного анализа и при этом обучаемые должны сами найти пути решения конкретных заданных задач – ситуаций (решение кейсов). Впервые этот термин был использован в Гарвардском университете в 1870 году [2].

При этом преподаватель преследует цель совместными усилиями студентов проанализировать ситуацию, возникающую при определённой патологии органов или системы, найти более оптимальное практическое решение данной ситуации, используя основные патофизиологические понятия. При интерпретации данных больного появляется необходимость в знаниях латинской терминологии, что доказывает преимущество курсов патологической физиологии и латинского языка.

Целью данной работы является изучение современной образовательной технологии Case-study при изучении дисциплины патофизиологии.

Гипотеза: применение метода ситуационного анализа формирует навыки клинического мышления, приближает студентов к реальным профессиональным ситуациям.

### Задачи:

1. Выявить проблемы, встречающиеся при решении ситуационных задач по патофизиологии.
2. Анализировать применение метода Case-study в решении конкретной ситуационной задачи.
3. Разработать алгоритм решения ситуационных задач по темам курса патофизиологии.

### Методы и материалы

В решении данных задач использована современная образовательная технология профессионально-ориентированного обучения – Case-study или метод конкретных ситуаций.

В процессе изучения данной проблемы были вовлечены студенты 2 и 3 курсов отделений «Лечебное дело», «Педиатрия», «Медико-профилактическое дело». Первой группе студентов было предложено индивидуальное решение теоретических задач, без применения алгоритма ответа. Студенты второй группы решали ситуационные задачи с использованием метода Case-study.

### Результаты и обсуждения

Как видно из таблицы 1, результаты между группами имеют явные различия. Абсолютная успеваемость и качество выше у студентов второй группы. Наиболее часто встречающиеся ошибки у студентов 1 группы:

1. Допускают типовые ошибки из-за отсутствия знаний о нормативных показателях функционирования организма.

Оценка результатов успеваемости

Оценка	1 группа (%)	2 группа (%)
Отлично	10	25
Хорошо	23	43
Удовлетворительно	56	32
Неудовлетворительно	11	0

2. 67% студентов не применяют латинскую терминологию, в связи с тем, что недостаточно понимают необходимость применения латинского языка в медицине.

3. Отсутствует логическая цепочка в решении всей задачи, от интерпретации отдельных результатов клинического обследования до обоснования патогенеза симптомов и синдромов и постановке основного диагноза.

В целом эти ошибки указывают на то, что у студентов отсутствует целостное восприятие картины существующей патологии у больного. В связи с этим актуальным становится применение метода Case-study.

Нужно отметить преимущество данного метода, который заключается в групповом оценивании конкретной ситуации [2]. Группа вместе с преподавателем вырабатывает алгоритм решения, который «строит» логическую структуру задачи. В начале решения выстраивается таблица с данными больного (см. приложение 1). Обязательным элементом таблицы являются данные нормативных показателей. Сравнительный анализ данных больного с нормативными показателями является основой для интерпретации результатов. При этом значимую роль играет знание клинической терминологии на латинском языке, который изучается на первом курсе. Наиболее часто встречаемыми ошибками можно отметить следующие:

1. Не умеют вычленять частотные элементы, греко-латинские дублетные обозначения (органов, частей тела, тканей и т. д.) в составе термина и не умеют «сложить» их значения.
2. Не умеют с заданными значениями образовывать производные слова и соединить их в один термин (слово).
3. Не знают значение частотных терминологических элементов (как корневые, так и аффиксальные морфемы) [3; 4].

После анализа ситуационной задачи основным элементом является правильное обобщение результатов вычленения главного звена патогенеза нарушений и выстраивание логической схемы решения заданной проблемы. Полученное в итоге заключение служит аргументом для постановки правильного диагноза [5]. Наряду с этим у студентов появляется навык работы в одной команде и в реальных профессиональных ситуациях врачебной деятельности.

### Заключение

Таким образом, активное использование современной образовательной технологии Case-study целесообразно при изучении дисциплины патофизиологии, которая является фундаментом для клинических дисциплин.

Достоинством метода можно считать развитие у студентов самостоятельного мышления, выслушивать и аргументированно высказывать своё мнение, повышает мотивацию для дальнейшего усовершенствования своих знаний и формирует интерес к дисциплине «Патофизиология».

Также нужно отметить, что данный метод позволяет преподавателю творчески подходить к разработке занятий, наладить контакт со студентами. При этом, несомненно, формируются компоненты воспитательной работы.

Алгоритм решения ситуационной задачи на примере решения гемограммы:

1) Оценить содержание показателей гемограммы (при интерпретации данных обязательно использование медицинской терминологии согласно правилам словообразования):

А) Эритроциты и гемоглобин: рассчитать ЦП, определить тип эритропоэза, оценить степень регенерации, отметить качественные изменения эритроцитов.

Б) Лейкоциты: рассчитать абсолютное содержание популяций лейкоцитов, оценить степень регенерации, отметить качественные изменения лейкоцитов.

В) Тромбоциты.

2) Выделить основную патологию крови, определить возможную причину и патогенез.

Ситуационный анализ гемограммы № 1

И наконец, использование описанного метода в преподавании дисциплины «Патофизиология» имеет значимые преимущества по отношению к другим традиционным методам обучения.

Имитация конкретных ситуаций, используемых в кейс-методах, позволит нашим студентам принять быстрое и правильное решение при аналогичных жизненных обстоятельствах, так как от их решения в будущем будет зависеть жизнь больного.

### Приложение 1

Решение: 1) Оценивая содержание показателей гемограммы, приходим к заключению:

А) Анемия гиперхромная, макроцитарная, мегалоцитарная, гипорегенераторная, мегалобластический тип кроветворения, а также присутствуют анизоцитоз, пойкилоцитоз и клетки-маркеры  $B_{12}$  – фолиево – дефицитной анемии (тельца Жолли и кольца Кабо). Б) Лейкопения за счет абсолютной нейтропении, наличие патологических форм нейтрофилов. В) Тромбоцитопения.

2) Учитывая данные гемограммы и картины крови можно утверждать, что у больного  $B_{12}$  – фолиево – дефицитная анемия. Возможная причина – дефицит витамина  $B_{12}$  – фолиевой кислоты. Патогенез – нарушение синтеза ДНК и нарушение пролиферативных процессов в системе кроветворения преимущественно миелоидного роста с переходом с нормобластического на мегалобластический тип.

Нормативы	Дано:	Расчеты	Интерпретация
$3,7 \cdot 10^{12}/л - 5 \cdot 10^{12}/л$	Эритроциты $- 1,4 \cdot 10^{12}/л$	-	Эритропения
120-160 г/л	Гемоглобин – 60 г/л	-	Снижение гемоглобина
0,2-1%	Ретикулоциты – 0,1%	-	Ретикулоцитопения
0,85-1,05	Цв. Показатель -? ЦП= Гемоглобин*3 / Эритроциты Зпервые цифры	ЦП= $60 \cdot 3 / 140 = 1,3$	Гиперхромия
$4 \cdot 10^9/л - 9 \cdot 10^9/л$	Лейкоциты – $2,5 \cdot 10^9/л$		Лейкопения
0-1% (0-90)	Базофилы – 0%		Относительные и абсолютные значения в норме
1-5% (40-450)	Эозинофилы – 2%	$\Sigma = 2500 \cdot 2 / 100 = 50$	Отн. и абс. значения в норме
1-5% (40-450) 50-72% (2000-6480)	Нейтрофилы: палочкоядерные – 1% сегментоядерные – 41%	$п/я = 2500 \cdot 1 / 100 = 25$ $с/я = 2500 \cdot 41 / 100 = 1025$	Абсолютная нейтропения
18-38% (720-3420)	Лимфоциты – 50%	$Л = 2500 \cdot 50 / 100 = 1250$	Относительный лимфоцитоз при нормальном абс. значении
2-10% (80-900)	Моноциты – 6%	$М = 2500 \cdot 6 / 100 = 150$	Отн. и абс. значения в норме
$180 \cdot 10^9/л - 320 \cdot 10^9/л$	Тромбоциты $- 100 \cdot 10^9/л$		Тромбоцитопения
	В мазке крови: Мегалоциты ++, макроциты +++, анизоцитоз, пойкилоцитоз, эритроциты с тельцами Жолли и кольцами Кабо. Единичные мегалобласты. Гиперсегментированные нейтрофилы.		Мегалоцитоз, макроцитоз. В крови присутствуют эритроциты разных размеров (анизоциты) и разных форм (пойкилоциты) Эритроциты с патологическими включениями (тельца Жолли и кольца Кабо) и патологические формы нейтрофилов.

### Библиографический список

- Литвицкий П.Ф. *Патофизиология. Клиническая патофизиология*. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
- Долгоруков А.М. *Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения*. Available at: Evolkov.net: <http://evolkov.net/case/case-study.html>
- Дмитриева О.Н. Перевод сложных и производных клинических терминов на занятиях по латинскому языку и основами медицинской терминологии. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017; Т. 30: 15-17. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770955.htm>
- Чернявский М.Н. *Латинский язык и основы медицинской терминологии*. 3-е издание, испр. и доп. Москва: 2007.
- Новицкий В.В. *Патофизиология: учебник в 2-х томах*. Москва, 2009.

### References

- Litvickij P.F. *Patofiziologiya. Klinicheskaya patofiziologiya*. Moskva: G'EOTAR-Media, 2010.
- Dolgorukov A.M. *Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya*. Available at: Evolkov.net: <http://evolkov.net/case/case-study.html>
- Dmitrieva O.N. Perevod slozhnyh i proizvodnyh klinicheskikh terminov na zanyatiyakh po latinskomu yazyku i osnovami medicinskoj terminologii. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2017; T. 30: 15-17. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/770955.htm>
- Chernyavskij M.N. *Latinskij yazyk i osnovy medicinskoj terminologii*. 3-e izdanie, ispr. i dop. Moskva: 2007.
- Novickij V.V. *Patofiziologiya: uchebnik v 2-h tomah*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.07.19

УДК 379.821

**Babarykina N.V.**, senior teacher, Altai State Institute of Culture (Barnaul Russia), E-mail: [www.n.babarykina@mail.ru](mailto:www.n.babarykina@mail.ru)

**THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.** The article discusses a problem of how to form and develop ethno-cultural competence in students in the process of training in institutions of higher vocational education. On the basis of the analysis of earlier published researches on the given problem the conclusion about its actuality and prospect is made in the modern educational process, the current state of the problems elaboration in theory and practice is clarified, essential characteristics of the basics concept of "ethno-cultural competence" is given a copyright, generalized definition of the concept. The main features of the ethno-cultural competence are considered, necessary results of formation and development of ethno-cultural competence in the environment of students, received in the course of education in the university, conclusions about necessity of use of methods to develop ethno-cultural competence in the educational process of universities are made.

**Key words:** ethno-cultural competence, formation and development ethno-cultural competence, students, student youth, institution of higher education.

**Н.В. Бабарыкина**, ст. преп., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: [www.n.babarykina@mail.ru](mailto:www.n.babarykina@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования и развития этнокультурной компетентности студенческой молодёжи в процессе обучения в учреждениях высшего профессионального образования. На основе анализа ранее опубликованных исследований по данной проблеме делается вывод о её актуальности и перспективности в современном образовательном процессе, уточняются текущее состояние разработанности проблемы в теории и практике, сущностные характеристики базового понятия «этнокультурная компетентность», даётся авторское, обобщенное определение понятия. Рассматриваются основные признаки понятия «этнокультурная компетентность», необходимые результаты формирования и развития этнокультурной компетентности в среде студенческой молодёжи, полученные в процессе обучения в вузе, делаются выводы о необходимости применения методик формирования и развития этнокультурной компетентности студентов в учебном и воспитательном процессе вузов.

**Ключевые слова:** этнокультурная компетентность, формирование и развитие этнокультурной компетентности, студенты, студенческая молодёжь, учреждение высшего образования.

В современной системе высшего профессионального образования в России проблема формирования и развития этнокультурной компетентности студенческой молодёжи занимает одно из важнейших мест. К сожалению, в настоящее время в молодёжной студенческой среде отмечается недостаточный интерес к изучению своей этнической культуры, что постепенно может приводить к исчезновению этнокультурных ценностей. Основная проблема здесь состоит во влиянии активно развивающегося технократического характера современных социумов, увеличивающаяся ориентация современных людей на материальные факторы жизнедеятельности и уменьшение роли духовных ценностей в их жизни.

Студенческая молодёжь является одной из наиболее крупных, активных и значимых социальных групп современного российского общества, принимающих самое непосредственное участие во всех социальных процессах. Поэтому существует определённая зависимость между ценностями и менталитетом современной студенческой молодёжи и процессами развития российского общества в социальном, культурном, политическом и других направлениях.

Как отмечают многие современные российские исследователи (Р.Б. Годжиева, О.А. Гушина, Г.П. Иванова, А.Б. Панькина, Н.А. Шагаева, Х.Д. Ооржак), формирование и развитие этнокультурных ценностей в молодёжной среде является на сегодняшний день одной из важнейших государственных задач в сфере высшего профессионального образования. Также данными учёными отмечается имеющаяся тесная связь между уровнем развития этнокультурной компетентности в студенческой молодёжной среде и нравственным воспитанием личности, указывается на богатый нравственный потенциал этнокультурных ценностей, который необходимо использовать в образовательном и воспитательном процессах [1; 2; 3].

Развивая и поддерживая мысль данных учёных в контексте нашего исследования, мы также видим период обучения студенческой молодёжи в высшем учебном заведении вполне актуальным для формирования и развития этнокультурной компетентности и, как следствие, дальнейшего нравственного и духовного становления личности и её позитивных социальных характеристик.

Этнокультурная компетентность как социальное явление обладает значительным потенциалом в области преодоления множества социальных проблем, вызванных понижением уровня духовности современного общества и его нарастающей глобализацией.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что решение задачи формирования и развития этнокультурной компетентности в среде студенческой молодёжи в процессе обучения в учреждениях высшего образования можно значительно ускорить и усовершенствовать путём более глубокого и детального изучения научных и терминологических аспектов этого социального явления.

Научное рассмотрение проблем формирования и развития этнокультурной компетентности студенческой молодёжи в учреждениях высшего образования требует уточнения сущностной характеристики базового понятия «этнокультурная компетентность».

А.Б. Афанасьева предлагает авторское определение понятия «этнокультурная компетентность» – это «интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаниях в области родной и неродной этнокультур, опыте овладения этнокультурными ценностями, что в итоге проявляется

ся в умениях, навыках, моделях поведения в моноэтнической и полиэтнической среде» [4, с. 81].

В исследованиях многих отечественных учёных (Н.Г. Арзамасцевой, О.А. Гушиной, Н.М. Лебедева, В.Г. Рошупкина, С.Н. Фёдоровой и др.) также используется понятие «этнокультурная компетентность», под которой понимается некая характеристика личности человека, выражающаяся в наличии знаний и представлений о различных культурах, реализующихся через умения, навыки и модели поведения, способствующие формированию межкультурного взаимодействия и взаимодействия [5; 6].

Этнокультурная компетентность понимается данными исследователями как свойство личности, выражающееся в наличии:

- совокупности представлений, знаний о различных этнических культурах, культурных потребностях, интересах, обрядах, традициях, праздниках, фольклоре;
- знание особенностей национального самосознания, межнациональных установок, проблем языковых взаимодействий;
- знание приёмов и способов личностно-ориентированного позитивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, способов саморегуляции и самоуправления эмоциональным состоянием, поведения в сложных жизненных ситуациях [7; 8].

Анализируя данные определения, можно сделать вывод о том, что этнокультурная компетентность – это системное понятие, не имеющее единого четкого определения в научной литературе, но достаточно тесно связанное со следующими науками: философией, социологией, педагогикой, психологией, культурологией, этнологией и т. д.

Определённый интерес для нашего исследования представляет определение понятия «этнокультурная компетентность» в педагогическом контексте: «Этнокультурная компетентность – это деятельностный параметр педагога. Личность, овладевшая этнокультурной компетентностью, имеет определённые навыки ориентироваться в жизненной ситуации адекватно, достойно, благородно, обладая свойствами высокой морали, неся ответственность за свою этнокультурную компетентность» [9, с. 32].

Анализируя и обобщая указанные выше понятия, можно сделать вывод, что этнокультурная компетентность проявляется в определённой манере поведения по отношению к родной культуре или к культуре в местах проживания какой-либо этнической группы, помогающая личности быть более адекватным, адаптированным и гармоничным в глазах представителей данного социума.

В.А. Бардулин, П.П. Блонский, И.П. Волков, В.В. Лоренц, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский в своих работах называли формирование и развитие традиционных этнокультурных ценностей важным компонентом образовательного процесса на всех его ступенях, эффективным средством воспитания личности. Развитие образовательного процесса на основе формирования этнокультурной компетентности раскрывается в исследованиях А.Б. Афанасьева, Э.М. Джанибековой, Е.Я. Коган, Е.А. Ленской, А.А. Пинского, Т.В. Поштарёвой, З.М. Урусовой, С.Н. Фёдоровой, Н.А. Шагаевой и др. В диссертационных исследованиях Е.В. Алексеева, Т.Ю. Баутрук, Н.А. Горяевой, М.М. Дараган, Т.С. Комаровой, С.Н. Новикова, А.С. Хворостова, С.Н. Фёдоровой, Н.А. Шагаевой и др. рас-

считается влияние ценностей этнокультуры на профессиональное и личностное становление студенческой молодежи в процессе обучения в вузе.

Н.А. Шагаева считает, что образование выполняет культуросберегающую функцию и является частью культуры, взаимодействующей с остальными её компонентами и влияющей на её сохранение и развитие. «От ориентации системы высшего образования на этнокультуру как интегративный компонент зависит расширение, углубление и принятие объектом образовательного процесса общечеловеческих ценностей, воспитание чувства принадлежности к своему народу, максимальное использование этнокультурного опыта» [10, с. 94].

По мнению многих исследователей (Г.Н. Волков, Р.Б. Годжиева, О.А. Гущина, Г.П. Иванова, Е.С. Самойлова, Х.Д. Ооржак, Н.Н. Широкова и др.), система высшего профессионального образования в России на сегодняшний день обладает значительным потенциалом для формирования и развития этнокультурной компетентности в среде студенческой молодежи.

Одним из важнейших результатов, определяющих эффективность процесса обучения студенческой молодежи в учреждении высшего профессионального образования, на наш взгляд, должно стать формирование и развитие таких параметров этнокультурной компетентности как:

- осознание общепринятых в данном социуме норм нравственности и этнокультурными правилами поведения;
- знаниями в области процесса становления различных видов культур, способов освоения и передачи этнокультурного опыта из поколения в поколение;
- готовность к самореализации, самопознанию в культурном аспекте, освоению культурного пространства как средства гармонизации развития личности студента и его межличностных отношений;
- овладение способностью к полноценной устной и письменной коммуникации на родном и государственном языках;
- овладение психологическими и педагогическими способами анализа и оценки этнокультурных знаний;

#### Библиографический список

1. Годжиева Р.Б. Роль ценностей этнокультуры в формировании мировоззренчески-нравственной культуры современного студента. *Молодой учёный*. 2015; 3: 750 – 752.
2. Иванова Г.П., Широкова Н.Н. Формирование этнокультурных ценностей у иностранных студентов в контексте социокультурной адаптации. *Сборник материалов научно-практической конференции*. МГПУ, 2017: 124 – 125.
3. Панькин А.Б. *Формирование этнокультурной личности*: Уч. пособие для студентов. Москва: ООО «Большая медведица». Элиста. Калмыцкий гос. ун-т. 2004.
4. Афанасьева А.Б. Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2007; 4: 77 – 88.
5. Гущина О.А. *Педагогические условия формирования этнокультурных ценностей у будущих психологов в системе вузовского образования*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2006.
6. Фёдорова С.Н. *Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
7. Лоренц В.В. Особенности современного образовательного процесса в условиях поликультурного, полиэтнического общества. *Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Москва, 2017.
8. Поштарёва Т.В. Формирование этнокультурной компетентности. *Педагогика*. 2005; 3: 35 – 42.
9. Урусова З.М., Джанибекова Э.М. Этнокультурная компетентность педагога. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. Майкоп, Изд-во МГТУ, 2014; Вып. 3: 109 – 112.
10. Шагаева Н.А. *Формирование этнокультурной компетентности студента*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Элиста, 2006.

#### References

1. Godzhieva R.B. Rol' cennostej `etnokul'tury v formirovanii mirovozzrencheski-nravstvennoj kul'tury sovremennogo studenta. *Molodoy uchenyj*. 2015; 3: 750 – 752.
2. Ivanova G.P., Shirokova N.N. Formirovanie `etnokul'turnyh cennostej u inostrannyh studentov v kontekste sociokul'turnoj adaptacii. *Sbornik materialov nauchno-prakticheskoy konferencii*. MGPU, 2017: 124 – 125.
3. Pan'kin A.B. *Formirovanie `etnokul'turnoj lichnosti*: Uch. posobie dlya studentov. Moskva: OOO `Bol'shaya medvedica`. `Elista. Kalmyckij gos. un-t. 2004.
4. Afanas'eva A.B. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2007; 4: 77 – 88.
5. Guschina O.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya `etnokul'turnyh cennostej u buduschih psihologov v sisteme vuzovskogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2006.
6. Fedorova S.N. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti buduschih pedagogov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
7. Lorenc V.V. Osobennosti sovremennogo obrazovatel'nogo processa v usloviyah polikul'turnogo, poli`etnicheskogo obschestva. *`Etnokul'turnaya deyatel'nost' v sovremennyh obrazovatel'nyh organizacijah i uchrezhdeniyah kul'tury: opyt, problemy, perspektivy*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 2017.
8. Poshtareva T.V. Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti. *Pedagogika*. 2005; 3: 35 – 42.
9. Urusova Z.M., Dzhanibekova E.M. `Etnokul'turnaya kompetentnost' pedagoga. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. Majkop, Izd-vo MGTU, 2014; Vyp. 3: 109 – 112.
10. Shagaeva N.A. *Formirovanie `etnokul'turnoj kompetentnosti studenta*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. `Elista, 2006.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 371.13

**Barabas A.A.**, Director of Regional Center for Quality Assessment and Informatization of Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: andrey.barabas@rcokio.ru

**SPECIAL ASPECTS OF DEVELOPING THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION TEACHERS' READINESS FOR DESIGNING INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT.** In the last decade, the Russian Federation is actively developing the unified system of education quality assessment (USEQA). The basis of the USEQA is the internal system of education quality assessment (ISEQA), which is formed by an educational organization. The results of the ISEQA should be reflected in the basic documents regulating the activities of any educational organization – basic educational programs and development program of educational organization. The results of the ISEQA are also important for the teachers' professional development. In this regard, these are skills for designing ISEQA and participation in implementing the diagnostic activities, analysis and interpretation of the diagnostics results that are important for a modern teacher. The article considers teacher's generalized work functions and professional competencies associated with assessment activities. The concept of the ISEQA is formulated, its

components are considered. The article presents the concept of the teachers' readiness for designing ISEQA and stages of its development. The forms, methods and means of readiness development are determined.

**Key words:** teaching staff, general education organization, education quality, internal system of education quality assessment, readiness for designing internal system of education quality assessment, professional development program.

**А.А. Барабас**, директор, ГБУ ДПО «Региональный центр оценки качества и информатизации образования», г. Челябинск,  
E-mail: andrey.barabas@rcokio.ru

## СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В последние десятилетия в Российской Федерации идет процесс активного формирования единой системы оценки качества образования (ЕСОКО). Основой ЕСОКО является внутренняя система оценки качества образования (ВСОКО), компетенция по формированию которой относится к деятельности образовательной организации и результаты которой должны находить свое отражение в основополагающих документах, регламентирующих деятельность любой образовательной организации – основных общеобразовательных программах и программе развития образовательной организации. Результаты ВСОКО имеют важное значение и в рамках профессионального развития педагогов (учителей). В связи с этим важным для современного педагога являются умения в части проектирования ВСОКО и участия в реализации диагностических мероприятий, анализа и интерпретации результатов проведенной диагностики. В статье рассмотрены обобщенные трудовые функции и профессиональные компетенции педагога (учителя), связанные с оценочной деятельностью; сформулировано понятие ВСОКО и рассмотрены его компоненты; сформулировано понимание понятия готовности педагога (учителя) к проектированию ВСОКО и определены этапы развития готовности, определены формы, методы и средства становления готовности.

**Ключевые слова:** педагогические работники, общеобразовательная организация, качество образования, внутренняя система оценки качества образования, готовность к проектированию внутренней системы оценки качества образования, программа повышения квалификации.

В последнее десятилетие в Российской Федерации идет процесс активного формирования единой системы оценки качества образования (ЕСОКО), а в этой связи происходит наращивание региональной и федеральной нормативно-правовой базы в области оценки качества общего образования. Новым майским Указом Президента Российской Федерации сформулирована стратегическая идея вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Для реализации данной цели необходимо решить задачи:

- по созданию современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;
- по внедрению национальной системы профессионального роста педагогических работников и востребованности образовательных услуг с участием потребителей;
- по модернизации профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ [1].

Концепцией социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года с целью развития человеческого капитала определены векторы модернизации российского образования, направленные на формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, на участие в международных сопоставительных исследованиях [2].

Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2018 – 2025 годы (впрочем, как и ранее принятыми программами) сформулирована цель обеспечения качества образования и оценке образовательных результатов обучающихся, совершенствования управления системой образования. Реализация данной цели обеспечивается решением задач участия Российской Федерации в международных сопоставительных исследованиях качества образования; совершенствования процедур проведения и методик оценки уровня освоения обучающимися образовательных программ; формирования и обеспечения функционирования системы экспертного сопровождения деятельности системы образования [3; 4].

Таким образом, в контексте федерального законодательства и стратегических указов Президента Российской Федерации представление о качестве жизни неразрывно связано с качеством образования [5; 6] в целом, и качества образования на уровне образовательной организации, в частности.

В логике российского законодательства оценка эффективности деятельности образовательной организации реализуется через механизм мониторинга образовательной сферы, а также через внутреннюю систему оценки качества образовательной организации [7] и направлена на формирование модели саморегулирования, ограниченной надежным и минимальным государственным контролем [8].

Статьей 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» предусматривается, что образовательная организация обеспечивает функционирование внутренней системы оценки качества образования. При этом данной статьей определено, что образовательная организация обладает автономией [9] в пределах нормативно закрепленных полномочий.

Нормативное понимание качества образования сегодня трактуется как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося [9], в связи с чем контроль качества образования понимается как деятельность, направленная на оценку соответствия содержания и качества подготовки

обучающихся требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и принятие мер по устранению выявленных недостатков.

Исходя из обозначенных позиций, следует, что на образовательную организацию сегодня возложена компетенция по разработке и реализации внутренней системы оценки качества образования. При этом акцент при выборе объектов оценки отчетливо сместился на межпредметную и предметную обученность школьников, а также на компетенции учителей [10].

Содержанием ФГОС определены требования к структуре и содержанию основных образовательных программ соответствующего уровня. Эти требования – инвариантная основа проектирования содержания образования в образовательной организации, а также внутренней системы оценки качества реализации этого содержания образования. При этом на подзаконном уровне отсутствуют механизмы и методики определения значений части показателей [7], а поэтому их планирование и достижение осуществляет администрация образовательной организации и педагогический коллектив.

В 2013 году был принят профессиональный стандарт педагога (стандарт). Стандартом, с одной стороны, определено повышение ответственности учителя за образовательные результаты обучающихся, а с другой, сформулированы трудовые функции, критерии их оценки и аттестации [11]. Введение профессионального стандарта призвано определить необходимую квалификацию педагога, обеспечить необходимую подготовку для получения высоких результатов его труда и содействовать вовлечению педагогов в решение задачи обеспечения качества образования.

Стандарт выделяет две обобщенные трудовые функции (педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования и педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ), в рамках которых выделяются трудовые действия. Каждая трудовая функция содержит профессиональные компетенции, связанные с оценочной деятельностью (таблица 1) [12].

Несмотря на то, что существующие тарифно-квалификационные характеристики, которые в настоящий момент применяются при оценке квалификации педагогов, содержат требования в области оценки качества образования (в частности, оценка эффективности и результатов обучения по предмету, осуществление контрольно-оценочной деятельности в образовательном процессе), значительная часть педагогов оказалась не готова к таким преобразованиям, не испытывают потребности в самоизменении, недооценивают возникающие проблемы [11].

Данные выводы подтверждаются результатами проведенного нами эмпирического исследования готовности педагогов образовательных организаций к проектированию ВСОКО. В частности

- 52% опрошенных педагогов (учителей) заявили о профессиональных затруднениях при организации и проведении оценочной (диагностической) деятельности, а также в осуществлении процесса проектирования ВСОКО;
- только 23% респондентов готовы использовать инструменты повышения квалификации для решения возникающих методических затруднений в части: методически корректного выполнения требований ФГОС; систематического анализа эффективности учебных занятий и подходов к обучению; применения инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка;

Таблица 1

## Трудовые функции и ключевые трудовые действия

Общепедагогическая функция. Обучение	Развивающая деятельность	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ	Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования
Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися.	Применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка.	Организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста.	Объективная оценка успехов и возможностей обучающихся с учетом неравномерности индивидуального психического развития детей младшего школьного возраста, а также своеобразия динамики развития учебной деятельности мальчиков и девочек.	Определение на основе анализа учебной деятельности обучающегося оптимальных (в том или ином предметном образовательном контексте) способов его обучения и развития.

- 44% опрошенных педагогов (учителей) нуждаются в устранении нормативно-правовых пробелов осуществления оценочной деятельности;

- 36,2% респондентов испытывают затруднения в вопросах психолого-педагогической компетентности и 30,7% респондентов в вопросах информационной компетентности осуществляемой оценочной деятельности;

- только от 29,3% (дошкольное образование) до 53,2% (общее образование) слушателей готовы в своей профессиональной деятельности реализовывать требования обобщенной трудовой функции профессионального стандарта «развивающая деятельность»;

- только от 27,6% (дошкольное образование) до 50,9% (общее образование) респондентов имеют достаточную осведомленность в части организации и проведения контроля качества образования (выявлены трудности в части определения перечня метапредметных и личностных результатов обучающихся, их идентификации на различных этапах школьного обучения, а также подбора диагностических инструментов для установления их сформированности; неумение связать осуществляемую оценочную деятельность с достижением критериев качества образования; зачастую представления о качестве образования ограничиваются только академическими достижениями обучающихся).

Перечисленные показатели позволяют сделать вывод о том, что на данный момент времени мы не можем говорить о готовности педагогов (учителей) к проектированию ВСОКО.

Основные затруднения у респондентов возникают при реализации обобщенной трудовой функции по проектированию и реализации основных образовательных программ:

- оценка качества образовательных результатов обучающихся (международные исследования, национальные исследования качества образования (НИКО), всероссийские проверочные работы (ВПР), региональные исследования качества образования (РИКО), текущий контроль, промежуточная аттестация);
- оценка качества образовательных результатов обучающихся (государственная итоговая аттестация);
- профессиональный рост педагога посредством аттестации педагогических работников [13].

Таким образом, мы видим, что действующим законодательством в сфере образования определены базовые элементы системы оценки качества образования, позволяющие служить фундаментом для проектирования ВСОКО, что требует от образовательной организации целенаправленных действий по проектированию данной системы с учетом муниципальных, региональных и федеральных требований. Это обстоятельство распространяется и на педагогических работников образовательной организации, которые становятся непосредственными субъектами проектирования ВСОКО образовательной организации. При этом в настоящий момент ощущается недостаточная квалификация педагогических и управленческих кадров в данной области, отмечается низкий уровень их мотивации в части формирования необходимой компетенции в формировании ВСОКО. Успех государственной политики в области качества образования будет зависеть от профессиональной подготовки учителя, что, в свою очередь, подталкивает искать средства (движущие силы), позволяющие развивать необходимую компетентность педагогических работников в области проектирования ВСОКО.

Анализ теории и практики последних лет подтверждает большое внимание отечественных исследователей к проблеме оценки качества образования (В.Я. Белобрагина, А.В. Гличева, Д.Ш. Матрос, В.П. Панасюк, А.И. Субетто, В.И. Шиленко, С.Е. Шишова, В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Гробовский, В.И. Блинов, С.А. Боченков, Ю.С. Захир, Г.С. Ковалева, Т.А. Мерцалова и др.). Ключевыми позициями для обсуждения остаются вопросы основных характеристик качества образования (М.И. Поташник, В.М. Полонский, Г.В. Бордов-

ский, Е.В. Яковлев и др.), нормативного регулирования ВСОКО (Н.Н. Давыдова, О.В. Петунин и др.), качества педагогического труда (О.Л. Березина, И.И. Соколова, А.Ю. Сергиенко и др.), готовности педагогов к интерпретации результатов оценочных процедур (В.А. Болотов, Н.Н. Давыдова и др.), особенностей повышения квалификации учителей в школах с низкими результатами обучения (Т.В. Потемкина, С.Ю. Новоселова), эффективности деятельности учителя (Т.И. Пуденко).

Говоря об оценке качества образования необходимо уделить внимание понятию «внутренняя система оценки качества образования». Так, Н.Н. Давыдова, говоря о менеджменте качества в современной школе, дает такое определение внутренней системе оценки качества образования – это скоординированная деятельность по руководству и управлению организацией применительно к качеству, составляющими которого являются его планирование, управление, обеспечение и улучшение [7].

И.С. Султанова определяет ВСОКО как систему мероприятий, необходимых для контроля состояния качества образовательной деятельности посредством обеспечения своевременной и объективной информации о качестве образовательных программ, которые реализуются образовательной организацией и результата освоения программ обучающимися [14].

На основании данных определений под понятием «внутренняя система оценки качества образования» будем понимать систему мероприятий, разработанных образовательной организацией и нацеленных на руководство и управление оценкой качества образования в образовательной организации.

Анализ публикаций позволил выделить три основных подхода авторов к компонентам ВСОКО:

- образовательные результаты, организация образовательного процесса, система оценки качества образования [5];
- обучающиеся, обучающие (педагоги) и ресурсное обеспечение (организационное, материально-техническое, учебно-методическое, информационное, финансовое);
- оценка качества образовательных результатов, оценка качества реализации образовательного процесса, оценка качества условий, обеспечивающих образовательный процесс [15; 16].

Таким образом, основными компонентами ВСОКО можно считать оценку качества образовательных результатов, оценку качества условий и оценку качества образовательных программ.

Исходя из этого, ВСОКО представляет собой сложную систему, включающую множество взаимосвязанных элементов, взаимоотношений разных групп, направленных на формирование объективной информации о деятельности образовательной организации, создающей необходимую базу для принятия эффективных управленческих решений, направленных на развитие образовательной организации, совершенствование образовательного процесса и профессиональное развитие педагога.

Из последнего обстоятельства следует, что современный педагог недостаточно уделяет внимания вопросам педагогической диагностики. При этом данная проблема может развиваться в нескольких направлениях: недостаточность диагностических знаний; проблема недостаточной осознанности применения педагогической диагностики; неумение интерпретировать полученный результат; непонимание того, что педагогическая диагностика всегда направлена на коррекцию образовательного процесса; проблема полноценного современного обучения вопросам педагогической диагностики; отсутствие поддержки способности педагога к рефлексии по поводу своих успехов и неудач, пониманию своих профессиональных недостатков и мотивированности к дальнейшему развитию; отсутствие диагностики имеющихся профессиональных дефицитов в компетентностях учителей как причин типичных учебных затруднений обучающихся [17; 18; 19; 20;

21; 22]. Данные обстоятельства могут оказывать влияние на процедуры аттестации и рассматриваться при формировании новой модели аттестации педагогических работников (структура единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ)), а также учитываться при формировании национальной системы профессионального роста педагогов (эффективность деятельности учителя).

Таким образом, для реализации положений федерального законодательства в области оценки качества образования современный педагогический работник (учитель) должен уметь проектировать (планировать) собственную оценочную деятельность (педагогическое диагностирование), осуществлять её педагогически целесообразными способами, анализировать и грамотно интерпретировать её результаты, и, по результатам, выстраивать персонализированную программу повышения квалификации, направленную на ликвидацию профессиональных дефицитов.

В современном словаре иностранных слов под проектированием понимается «составление проекта; предположение сделать что-либо, наметить план» [23]. Под проектированием мы понимаем целенаправленную деятельность администрации и педагогического коллектива образовательной организации по составлению проекта модели ВСОКО, формированию плана педагогической диагностики, направленной на выявление соответствия осуществляемой образовательной организацией деятельности требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Готовность к проектированию мы рассматриваем как интегративное качество личности педагога (учителя), которое основывается на владении правовыми, теоретическими, практическими, методическими, психолого-педагогическими компетенциями (знаниями, умениями, навыками и приёмами деятельности) направленными на формирование культуры оценки качества образования на уровне образовательной организации в области педагогических измерений, анализа и использования результатов оценочных процедур.

Ранее мы выделяли основные критерии готовности педагога (учителя) к проектированию ВСОКО, к которым мы отнесли:

- мотивационный критерий – отражение отношения к осуществляемой деятельности и стремление добиваться в ней успеха, а также профессиональные потребности, интересы и мотивы; готовность к самообразованию и самосовершенствованию своей деятельности;

- когнитивный критерий – обладание системой общекультурных, общенаучных, нормативно-правовых, специальных (в частности, предметных и методических) и психолого-педагогических знаний; готовность к обновлению знаний в связи с изменениями в действующем законодательстве (федеральном, региональном, муниципальном, институциональном) и теории и методики проведения диагностических исследований)

- операционно-действенный критерий – отражает практический план готовности и связанный со способностью педагогических работников мобилизовать актуальные знания и умения для осуществления предстоящей деятельности [13].

Развитие готовности педагога к проектированию ВСОКО осуществляется последовательно в рамках трех основных этапов.

Первый этап – мотивационный. В ходе данного этапа осуществляется первичное диагностирование уровня готовности педагога к осуществлению проектирования ВСОКО, выявлению его мотивации на совершенствование профессиональных компетенций, выявлению готовности к осуществлению самообразования. Важным аспектом является осуществление психологической готовности педагога к проведению мероприятий ВСОКО (готовность к работе с профессиональными и предметными дефицитами, нацеленность на работу в команде и принятие результатов диагностических процедур).

Второй этап – содержательный, который направлен на изучение действующего законодательства в сфере оценки качества образования (федерального,

регионального и институционального). После теоретического информирования происходит практическое закрепление, в ходе которого осуществляется отработка навыков планирования, организации, осуществления и интерпретации оценочных процедур.

Такая схема связана с тем, что сегодня педагог выполняет несколько ролей в сфере оценивания качества образования:

- субъект планирования, организации и проведения предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся;
- организатор самооценивания обучающимися результатов образования;
- разработчик контрольно-измерительных материалов для оценивания предметных и метапредметных результатов образования;
- эксперт продуктов образовательной деятельности [24];
- специалист по анализу и интерпретации результатов.

Третий этап – аналитико-коррекционный. На данном этапе проводится анализ, оценка и коррекция готовности педагога (учителя) к проектированию ВСОКО. Немаловажным является вопрос о формах, методах и средствах становления готовности педагога (учителя) к проектированию ВСОКО. Понятие «форма» употребляется в разных значениях, например, как «устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов», «внешне выраженная согласованная деятельность субъекта и объекта обучения, осуществляемая в определенном порядке и режиме» [25].

В рамках развития готовности педагога к проектированию ВСОКО можно использовать следующие формы: самообразование, тренинг, коллективный анализ ситуаций (кейс-метод), деловая игра, семинар, инструктивно-методическое совещание.

Особая роль в развитии готовности педагогов к проектированию ВСОКО отводится обучению в рамках повышения квалификации в учреждении дополнительного профессионального образования. Например, в деятельности государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Региональный центр оценки качества и информатизации образования» (РЦОКИО) активно используются такие формы работы с педагогическими работниками системы образования Челябинской области, как реализация надпредметных, практико-ориентированных программ повышения квалификации по различным аспектам оценочной деятельности в системе образования. Практическая часть таких программ, реализуемых для целевых групп слушателей (например, со схожими профессиональными дефицитами), включает: коллективный анализ ситуаций, тренинги, проектировочные семинары, проектную деятельность. Действенными для совершенствования компетентностей проектирования оценочной деятельности и ВСОКО являются организуемые РЦОКИО региональные инструктивно-методические совещания, проектировочные сессии, региональные конкурсы в сфере оценки качества образования.

В качестве средства влияния на повышение уровня готовности педагога к проектированию ВСОКО целесообразно использовать: технические средства обучения, методические материалы, программы повышения квалификации, диагностические материалы, алгоритмы, циклограммы и т. д. Основными методами работы являются лекции, анализ ситуаций, групповая форма работы.

Таким образом, современному учителю нужно владеть умением проектировать оценочную деятельность, по результатам которой планировать индивидуальную траекторию профессионального развития, направленную на устранение собственных профессиональных дефицитов. Поэтому учителю необходимо заниматься самообразованием в сфере проектирования внутренних систем оценки качества образования, а управленческим командам школ необходимо вести целенаправленную работу по формированию и развитию в педагогических коллективах культуры оценки качества образования через организацию на основе выявленных профессиональных дефицитов внутриорганизационного повышения квалификации (кейс-метод, проектный метод, тренинги, семинары, педагогическая поддержка и сопровождение и др.) и адресное повышение квалификации в организациях дополнительного профессионального образования.

#### Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=689529>
2. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (вместе с «Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/)
3. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 (ред. от 31.03.2017) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы». Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_162182/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/)
4. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/)
5. Показов В.Ф. Ключевые аспекты качества образования. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kluychevye-aspekty-kachestva-obrazovaniya-1>
6. Солодкова Е.А. Нормативно-правовые аспекты содержания и организации внутренней системы оценки качества дошкольного образования. Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2016; № 1: 20 – 24.
7. Христофорова Л.В., Краснова Е.А. Правовые аспекты контроля качества образования. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2017; 5: 169 – 176.
8. Белов В. Система оценки качества образования // Высшее образование в России. 2002; № 1: 44 – 49.
9. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
10. Панасюк В.П. Оценка качества общего образования: состояние, проблемы, перспективы. Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. 2018; № 3: 16 – 18.

11. Чернобай Е.В., Шевелева Н.Н., Дзядевич Е.Е. Вопросы развития профессиональной карьеры учителя: отечественный опыт и зарубежные подходы. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2018; № 4: 12 – 16.
12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)
13. Барабас А.А. Исследование готовности педагогических работников общеобразовательных организаций к проектированию внутренней системы оценки качества образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2018; 2: 115 – 121.
14. Султанова И.С. Актуальные проблемы управления внутренней системой оценки качества образования в школе. *Молодёжный научный форум*: электр. сб. ст. по мат. II междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1 (2). Available at: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_interdisciplinarity/1\(2\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_interdisciplinarity/1(2).pdf)
15. Пименова Т.В. Внутренняя система оценки качества образования как условие эффективного управления дошкольной образовательной организацией. Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/11/22/vnutrennyaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-kak>
16. Машукова С.В. Модель внутренней системы оценки качества образования как ресурс совершенствования управления качеством образования гимназии. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. 2017; № 1(2): 59 – 68.
17. Ключевые вопросы развития национальных и региональных систем оценки качества образования (экспертный обзор): коллект. моногр. В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Р.В. Гробовский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016.
18. Болотов В.А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования. *Вопросы образования*. 2018; 3: 287 – 296.
19. Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М.М. Повышение квалификации педагогов: подходы и акценты результативности. *Педагогика*. 2018; 6: 70 – 77.
20. Гутник И.Ю. Десять основных проблем педагогической диагностики в современной школе. *Педагогическая диагностика*. 2017; 4: 3 – 8.
21. Давыдова Н.Н. Создание внутренней системы оценки качества в современном общеобразовательном учреждении. *Образование и наука*. Известия УрО РАО. 2009; 6 (63): Т. 2: 13 – 26.
22. Пуденко Т.И., Потемкина Т.В., Руднева А.А. Внешняя оценка качества общего образования как фактор профессионального развития педагогов. *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 6: 52 – 70.
23. *Современный словарь иностранных слов*. Москва: Рус. яз., 1992.
24. Петунин О.В. Система оценки качества образования в регионе: анализ результатов и перспективы развития. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2018; № 2 (49); Т. 2: 99 – 107.
25. Максименко В.В. Формы обучения учителей. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2014; Вып. 2 (130): 2 – 6.

## References

1. *Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda»*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=689529>
2. *Rasporazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 № 1662-r (red. ot 28.09.2018) «O Konceptcii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda»* (vmeste s "Konceptciej dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda"). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/)
3. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 15.04.2014 № 295 (red. ot 31.03.2017) «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" na 2013 – 2020 gody»*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_162182/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_162182/)
4. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 N 1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya"»*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/)
5. Pokasov V.F. Klyuchevye aspekty kachestva obrazovaniya. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i eksperiment*. 2015; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-aspekty-kachestva-obrazovaniya-1>
6. Solodkova E.A. Normativno-pravovye aspekty soderzhaniya i organizacii vnutrennej sistemy ocenki kachestva doskol'nogo obrazovaniya. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2016; № 1: 20 – 24.
7. Hristoforova L.V., Krasnova E.A. Pravovye aspekty kontrolya kachestva obrazovaniya. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2017; 5: 169 – 176.
8. Belov V. Sistema ocenki kachestva obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2002; № 1: 44 – 49.
9. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 07.03.2018)* Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
10. Panasyuk V.P. Ocenka kachestva obshego obrazovaniya: sostoyanie, problemy, perspektivy. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: teoriya i praktika effektivnogo administrirovaniya*. 2018; № 3: 16 – 18.
11. Chernobaj E.V., Sheveleva N.N., Dzyadevich E.E. Voprosy razvitiya professional'noj kar'ery uchitelya: otechestvennyj opyt i zarubezhnye podhody. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2018; № 4: 12 – 16.
12. *Priraz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshego, osnovnogo obshego, srednego obshego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')»*. Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/)
13. Barabas A.A. Issledovanie gotovnosti pedagogicheskikh rabotnikov obsheobrazovatel'nyh organizacij k proektirovaniyu vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2018; 2: 115 – 121.
14. Sultanova I.S. Aktual'nye problemy upravleniya vnutrennej sistemoy ocenki kachestva obrazovaniya v shkole. *Molodezhnyj nauchnyj forum*: elektr. sb. st. po mat. II mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 1 (2). Available at: [https://nauchforum.ru/archive/MNF\\_interdisciplinarity/1\(2\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_interdisciplinarity/1(2).pdf)
15. Pimenova T.V. Vnutrennyaya sistema ocenki kachestva obrazovaniya kak uslovie effektivnogo upravleniya doskol'noj obrazovatel'noj organizaciej. Available at: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2016/11/22/vnutrennyaya-sistema-otsenki-kachestva-obrazovaniya-kak>
16. Mashukova S.V. Model' vnutrennej sistemy ocenki kachestva obrazovaniya kak resurs sovershenstvovaniya upravleniya kachestvom obrazovaniya gimnazii. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya*. 2017; № 1(2): 59 – 68.
17. *Klyuchevye voprosy razvitiya nacional'nyh i regional'nyh sistem ocenki kachestva obrazovaniya* (ekspertnyj obzor): kolekt. monogr. V.A. Bolotov, I.A. Val'dman, R.V. Grobovskij i dr.; Nac. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». Moskva: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2016.
18. Bolotov V.A. Proshloe, nastoyashee i vozmozhnoe budushee rossijskoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; 3: 287 – 296.
19. Gevorkyan E.N., Ioffe A.N., Shalashova M.M. Povyshenie kvalifikacii pedagogov: podhody i akcenty rezul'tativnosti. *Pedagogika*. 2018; 6: 70 – 77.
20. Gutnik I.Yu. Desyat osnovnyh problem pedagogicheskoy diagnostiki v sovremennoj shkole. *Pedagogicheskaya diagnostika*. 2017; 4: 3 – 8.
21. Davydova N.N. Sozdanie vnutrennej sistemy ocenki kachestva v sovremenном obsheobrazovatel'nom uchrezhdenii. *Obrazovanie i nauka*. Izvestiya Uro RAO. 2009; 6 (63): Т. 2: 13 – 26.
22. Pudenko T.I., Potemkina T.V., Rudneva A.A. Vneshnyaya ocenka kachestva obshego obrazovaniya kak faktor professional'nogo razvitiya pedagogov. *Obrazovanie i nauka*. 2017; Т. 19, № 6: 52 – 70.
23. *Sovremennyy slovar' inostrannyh slov*. Moskva: Rus. yaz., 1992.
24. Petunin O.V. Sistema ocenki kachestva obrazovaniya v regione: analiz rezul'tatov i perspektivy razvitiya. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2018; № 2 (49); Т. 2: 99 – 107.
25. Maksimenko V.V. Formy obucheniya uchitelej. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 2014; Vyp. 2 (130): 2 – 6.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 374

Zheng Bisong (China), postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: zhengbisong0214@gmail.com

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "RHYTHMOPLASTIC" IN MUSICAL-RHYTHMIC CHOREOGRAPHY'S TRAINING.** The article provides a theoretical analysis of the concept of "rhythmoplasty", examines the meaning of the term and its components (rhythm and plastic), ranging from ancient Greek philosophers and encyclopedic dictionaries, ending with the works of modern authors. The author reveals the historical perspective of the emergence of this direction of a person's motor activity, as well as of all adjacent directions (plastic expressiveness, musical movements, rhythmic exercises, rhythmic therapy, rhythmic, aerobics). The article provides a physiological substantiation of rhythmoplasty for the development of all spheres of a person, and also considers the role of rhythmoplasty in musical rhythmic training of choreography, analyzes the general developing and health-improving tasks of rhythmoplasty as a means of improving one's own body as an expressive tool.

**Key words:** theoretical analysis, teaching choreography, musical and rhythmic training, rhythmoplasty.

Чжан Бисун, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург,  
E-mail: zhengbisong0214@gmail.com

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «РИТМОПЛАСТИКА» В МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ХОРЕОГРАФИИ

В статье даётся теоретический анализ понятия «ритмопластика», рассматривается значение термина и его составляющих (ритм и пластика), начиная от древнегреческих философов и энциклопедических словарей, заканчивая работами современных авторов. Автор раскрывает исторический ракурс возникновения данного направления двигательной активности человека, а также всех смежных направлений (пластическая выразительность, музыкальные движения, ритмические упражнения, ритмодвигательная терапия, ритмика, аэробика). В статье дается физиологическое обоснование ритмопластики на развитие всех сфер человека, а также рассматривается роль ритмопластики в музыкально-ритмическом обучении хореографии, анализируются общеразвивающие и оздоровительные задачи ритмопластики в качестве средства совершенствования собственного тела как выразительного инструмента.

**Ключевые слова:** теоретический анализ, обучение хореографии, музыкально-ритмическое обучение, ритмопластика.

Для практики музыкально-ритмического обучения в хореографии необходимо разобраться со смежными понятиями в теории музыки и танца. Термин «ритмопластика» состоит из двух понятий, проанализируем каждое из них в контексте музыкально-ритмического обучения. Древнегреческие философы считали, «все без исключения процессы органической природы являются ритмическими, но никогда не метрическими», для трактования истории они прибегали к принципу ритма. Аристотелем [1] даже была написана теория ритма, в которую включалась и музыка, и движение.

В Толковом словаре Д.Н. Ушакова прописано: «Ритм – равномерное чередование каких-нибудь элементов, моментов (ускорения и замедления, напряжения и ослабления в движении или течении чего-нибудь)» [2, с. 395]. При анализе работ мы часто встречаем это слово в сочетании с другими словами: ритмическая музыка, ритмические движения, ритм работы, ритм танца. В философском энциклопедическом словаре [3] данное понятие объясняется с математической точки зрения, ритм рассматривается как «возвращение подобного через одинаковые промежутки времени, в противоположность такту, который является абсолютно точным (математически) повторением равного».

В работе Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» [4, с. 128] говорится, что человек воспринимает ритм каждой клеткой своего организма, «эмоциональное воздействие ритма на слушателя очень сильно, и эмоциональный отклик на ритм является как бы простейшим, первичным проявлением музыкальности. Переживание ритма – это активный процесс, тесно связанный с восприятием музыки». Как в природе, так и в человеческом организме все биологические процессы имеют свой ритм (часто его называют «биологические часы»). Работу нашего мозга регистрируют специальные приборы, улавливающие определенные биоритмы. Существуют работы отдельных авторов, которые связывают психолого-физиологическое состояние организма человека с его биологическими ритмами. Например, сбиванием биологического ритма объясняется переходное состояние от радости к печали, от веселья к грусти, от концентрации к растерянности, от надежды к безысходности и т. д.

Позже появилось понятие «полиритм», которое рассматривалось в качестве пучка ритмов, соответствующего общей продолжительности и позволяющего «воспроизводить музыкальные структуры времени». В музыке происходит нотация ритмов средствами нот и пауз между ними. Ритм соотносится с таким понятием как такт, ритм в музыке и танце всегда с ним связан, например, ритм вальса, ритм самбы или танго, ритм марша и т. д. Такт рассматривают как абстрактный узор, повторяющийся в музыкальном произведении.

Существует также понятие темпа, в музыкальном произведении темп является единицей измерения времени. Определяется темп 1) как степень скорости, как быстрота движения; 2) как определенная частота повторений выполняемых равномерных движений. Не вдаваясь в специальные знания, отметим лишь, что многие музыкальные и танцевальные стили и жанры тесно связаны с рассматриваемыми нами понятиями: ритм, такт, темп.

Другой составляющей термина «ритмопластика» является понятие пластики. В словаре В.Н. Даля пластикой названо «искусство изображать предметы» [5, с. 629]. А в словаре С.И. Ожегова дается несколько определений данного понятия: «Совокупность искусств, создающих объемные формы; искусство ритмических движений тела...» [6, с. 519] и др. Для нашего исследования самое точное определение дано в Словаре иностранных слов А.Н. Чудинова: «Пластика – это... искусство, в котором выказывается красота форм» [7].

Совсем недавно появилось целое направление в хореографии, называемое ритмикой. Сегодня ритмика – это вид музыкально-хореографического искусства, где музыка, её характер передается с помощью движений, создаваемого образа, основой которого является музыка, разнообразные упражнения и танцевальные движения, используемые для передачи индивидуального восприятия.

Часто в литературе можно встретить термин «ритмопластика», многие авторы трактуют его в качестве комплекса упражнений, которые построены во взаимосвязи музыки и движений. Однако существуют работы, которые дают более глубокое представление об этом явлении. Так, Т. Зинкевич-Евстигнеева понимает под ритмопластикой «нахождение внутреннего ритма, созвучного природе человека» [8, с. 120]. Автор считает, что человеческий ритм индивидуален, понимая

под ним биологические ритмы (например, сна и бодрствования, сердцебиения, дыхания), и каждый человек имеет свой внутренний ритм, существует в тесном взаимодействии с ним, этот внутренний ритм влияет на многие стороны жизни человека – темперамент, характер, мотивацию и т. д. Т. Зинкевич-Евстигнеева считает, что, если человек живет в соответствии со своим внутренним ритмом, то он успешен в жизни и счастлив.

Считается, что освоение ритма первоначально необходимо изучать умозрительно – через дроби, т. е. разделение на некоторые части, например, одна целая единица как 2 половины или 4 четверти и т. п. К слову сказать, существует и другой способ, с применением специального прибора, метронома, который отстукивает с определенным интервалом через равные промежутки времени, или через ходьбу – определенное количество шагов в единицу времени.

Швейцарского педагога, пианиста и дирижера Э. Жака Далькроза (1865 – 1959) считают основоположником в развитии современного учения о ритмическом научении. Далькроз писал в своих трудах о том, что сначала необходимо пережить то, что затем должно быть усвоено [9].

В последние годы в восстановительной медицине появилась ритмодвигательная терапия. И.Г. Малкина-Пых в своем труде «Телесная терапия» [10, с. 580] разрабатывает данную теорию в качестве синтеза нескольких направлений в психотерапии тела – соматической (собственно телесной) и танцевальной (по Мэрион Чейз), в это учение вошли определенные направления соматики, составляющие ритмическую гимнастику.

Данное направление положило в 1970-е годы начало развитию ритмической гимнастики как виду тренировок, способствующему гармонизации физического и психосоматического в человеке. Если до этого Далькроз применял словосочетание «ритмическая гимнастика», то несколько позже Джейн Фонда ввела понятие «аэробика». У отечественных исследователей С.Д. Рудневой, Н.А. Ветлуговой мы встречаем понятие «музыкальное движение».

Ко второй половине XX века были заложены основные принципы пластической выразительности, что непосредственно связывает ритмопластику с хореографией. В современном понимании ритмопластика рассматривается как результат слияния двух направлений: ритмический танец (Э.К. Делькроз) и пластический танец (Айседора Дункан). Сегодня ритмопластическая гимнастика получила широкое распространение в виде джаз-гимнастики, диско-гимнастика, рок-гимнастика, брейк-гимнастика, фанк-гимнастика, часто можно встретить сочетание танцев со словом аэробика. Аэробика вошла даже в спортивную борьбу – бокс-аэробика, тай-бо, карате-аэробика и т.д.

При анализе литературы мы встретили несколько направлений ритмопластики:

- общеоздоровительная;
- нейродинамическая;
- общеразвивающая;
- театрализованная и др.

В нашем исследовании взято за основу определение А.И. Бурениной из её работы «Ритмическая мозаика» [11]: «Ритмопластика – это свободное движение, не подчиненное законам классического танца, с использованием и совмещением танцевальных и жизненных положений тела танцовщика».

Сегодня существует множество работ, посвященных обучению ритмопластике, особенно в раннем возрасте. Существует большое количество программ обучения ритмопластике в контексте музыкально-ритмического обучения детей. По мнению исследователей, результатом обучения ритмопластике является развитие внимания, воли, памяти, гибкости мышления, эмоционального и творческого воображения, свободное владение своим телом, способности к импровизации и т. д.

Жорж Дементи [12] с опорой на учение о ритмопластике обосновал с точки зрения физиологии использование в хореографии определенных танцевальных шагов, специальных упражнений тренировки определенных групп мышц (чередование напряжения и расслабления), упражнения на растяжку и др. как средство развития ловкости, гибкости, красивой осанки. Автор считал: «Поскольку тело – основа всех жизненных функций, любое улучшение контакта в системе «тело-сознание» приводит к значительному улучшению образа тела и образа «Я», межличностных отношений, качество мышления и чувствования, удовольствия от

жизни. Ритмопластическое направление опирается на понимание того, что, то, что изменяет тело, изменяет и сознание, и наоборот» [12, с. 85 – 87].

По мнению А.И. Бурениной [11], ритмопластика играет исключительную роль для познания своего тела в хореографии «как выразительного инструмента». Автор рассматривала двигательные функции организма в соответствии с ритмом и темпом музыки, в соответствии подчиненности телодвижений внутренней закономерности музыки. Музыкальные формы диктуют двигательную организацию, ритм и темп движений, характерную пластическую выразительность исполнителя танца.

По мнению некоторых исследователей, рассматривающих воздействие музыки на физиологию человека, его центральная нервная система через мускулатуру осуществляет координацию движения, стимулирует мышечный тонус (напряжение – расслабление), используя врожденное чувство ритма и темпа. Занятия ритмопластикой снимают напряжение, уменьшают тревожность и стресс.

Приведём перечень направлений, по которым, по мнению И.Г. Малкиной-Пых [10], необходимо проводить занятия по ритмопластике:

- динамическая устойчивость (заземление);
- развитие равновесия в движении (опора);
- снятие статических «зажимов» и блоков (раскрепощение);
- предотвращение суетливости (беспорядочности движений);
- работа с пластикой движения.

Если работа ведется в паре, то наряду с динамикой добавляется психосоциальная составляющая:

- установка границ личного пространства;

- правила контактирования с окружающими;
- самоконтроль;
- совершенствование пластического «образа-Я» и т. д.

Ритмопластика обладает несомненной оздоровительной направленностью и решает конкретные задачи для каждого отдельного человека: формирует двигательную и соматическую культуру, повышает эмоциональный настрой, совершенствует чувства ритма, темпа, музыкальный слух и др.

Многие авторы указывают, что занятия ритмопластикой в музыкально-ритмическом обучении хореографии направлены не только на развитие профессиональных навыков танцора, но и на развитие его личности, «Я-образа». Ритмопластика дает занимающемуся здоровье, раскрепощенность – снятие мышечного напряжения, полноту жизни – устранение скованности, зажимов, стремление к самореализации. Кроме того, тренирует вестибулярный аппарат и размеренность дыхания, улучшает осанку, владение своим телом, а некоторым помогает даже скорректировать фигуру.

Таким образом, в музыкально-ритмическом обучении хореографии немаловажную роль играет обучение ритмопластике. Большинство авторов сходятся во мнении, что обучение ритмопластике необходимо начинать с раннего детского возраста, именно он является наиболее сенситивным для усвоения ритма и темпа – основных понятий музыки и хореографии. Однако совершенствование навыков ритмопластики рассматривается в контексте музыкально-ритмического обучения хореографии, будущие хореографы должны не только в совершенстве владеть ритмопластикой, но и обладать компетенцией научить этому своих учеников.

#### Библиографический список

1. Аристоксен. Элементы ритмики. Афонасин Е.В., Афонасина А.С., Щетников А. И. *Mousike tekhnē. Очерки истории античной музыки*. Санкт-Петербург: Изд-во РХГА, 2015: 127 – 147.
2. Ушаков Д.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Альта-Принт, 2005.
3. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: ИНФРА-М, 2009.
4. Теплов Б.М. *Психология музыкальных способностей*. Избранные труды: В 2 т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985.
5. Даль В.Н. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Эксмо, 2014.
6. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Под редакцией Н.Ю. Шведовой. Москва: Рус. яз., 1990.
7. *Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка*. Сост. под ред. А.Н. Чудинова. Санкт-Петербург, 1910.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т. Метод фомкоррекционной ритмопластики. *Метод в теории и на практике*. Available at: [www.psychlib.ru](http://www.psychlib.ru)
9. Жак-Далькроз Э. *Ритм. Его воспитательное значение для жизни и искусства*. 6 лекций. Санкт-Петербург: Театр и искусство, 1913.
10. Малкина-Пых И.Г. *Телесная терапия. Справочник практического психолога*. Москва: ЭКСМО, 2007.
11. Буренина А.И. *Ритмическая мозаика (Программа по ритмической пластике для детей дошкольного и младшего школьного возраста)*. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000.
12. Демени Ж. *Курс гимнастики*. Москва: Физкультура и туризм, 1932.

#### References

1. Aristoksen. 'Elementy ritmiki. Afonasin E.V., Afonasina A.S., Schetnikov A. I. *Mousike tekhnē. Ocherki istorii antichnoy muzyki*. Sankt-Peterburg: Izd-vo RHGA, 2015: 127 – 147.
2. Ushakov D.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Al'ta-Print, 2005.
3. *Filosofskiy 'enciklopedicheskiy slovar'*. Moskva: INFRA-M, 2009.
4. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey*. Izbrannyye trudy: V 2 t. T. 1. Moskva: Pedagogika, 1985.
5. Dal' V.N. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: 'Eksmo, 2014.
6. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciey N.Yu. Shvedovoy. Moskva: Rus. yaz., 1990.
7. *Slovar' inostrannykh slov, voshedshikh v sostav russkogo yazyka*. Sost. pod red. A.N. Chudinova. Sankt-Peterburg, 1910.
8. Zinkevich-Evstigneeva T. Metod formokorrekcionnoy ritmoplastiki. *Metod v teorii i na praktike*. Available at: [www.psychlib.ru](http://www.psychlib.ru)
9. Zhak-Dal'kroz 'E. *Ritm. Ego vospitatel'noe znachenie dlya zhizni i iskusstva*. 6 lekcij. Sankt-Peterburg: Teatr i iskusstvo, 1913.
10. Malkina-Pyh I.G. *Telesnaya terapiya. Spravochnik prakticheskogo psikhologa*. Moskva: 'EKSOMO, 2007.
11. Burenina A.I. *Ritmicheskaya mozaika (Programma po ritmicheskoy plastike dlya detey doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta)*. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2000.
12. Demeni Zh. *Kurs gimnastiki*. Moskva: Fizkul'tura i turizm, 1932.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 378.2

**Shastina E.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of the Department of German Philology, Elabuga Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: [shastina@rambler.ru](mailto:shastina@rambler.ru)

**Bozhkova G.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Elabuga Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: [bozhkova.galina@mail.ru](mailto:bozhkova.galina@mail.ru)

**Borisov A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Elabuga Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: [AMBorisov@kpfu.ru](mailto:AMBorisov@kpfu.ru)

**Shatunova O.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of the Department of Pedagogics, Elabuga Institute, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: [olgashat67@mail.ru](mailto:olgashat67@mail.ru)

**PROBLEMS OF CHILD AND ADOLESCENT READING IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF SOCIETY: RUSSIA AND THE CZECH REPUBLIC.** The article examines a problem of decrease in reading literacy level among children and adolescents, as indicated by the results of the recent years International assessment PIRLS and PISA. The hypothesis of the study: children's and adolescents' reading under the influence of the sociocultural environment undergoes changes throughout the world, transformational phenomena are manifested both positively and negatively. The authors of the article present the data of a comparative analysis of schoolchildren survey in Russia and Czech Republic due to the need for a reliable understanding of the issue. The study is based on the methodological principles of interdisciplinary and systematic approach, traditional in modern social and humanitarian knowledge. Theoretical research methods allow expanding and systematizing scientific facts, as well as to increase the reliability of empirically obtained results concerning children's and adolescents' readership in Russia (the Republic of Tatarstan) and Czech Republic (Pilsen). Empirical methods (specially developed questionnaires), methods of statistical and correlation analysis, as well as content analysis, allow to confirm the hypothesis put forward and formulate specific recommendations.

**Key words:** literary pedagogy, leisure reading, family reading, reading literacy.

**Е.М. Шастина**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. немецкой филологии, Казанский федеральный университет, Елабужский институт, г. Елабуга, E-mail: shastina@rambler.ru

**Г.Н. Божкова**, канд. филол. наук, доц., Казанский федеральный университет, Елабужский институт, г. Елабуга, E-mail: bozhkova.galina@mail.ru

**А.М. Борисов**, канд. пед. наук, доц., Казанский федеральный университет, Елабужский институт, г. Елабуга, E-mail: AMBorisov@kpfu.ru

**О.В. Шатунова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, Казанский федеральный университет, Елабужский институт, г. Елабуга, E-mail: olgashat67@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО И ПОДРОСТКОВОГО ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА: РОССИЯ И ЧЕХИЯ

В статье исследуется проблема снижения уровня читательской грамотности детей и подростков, на что указывают результаты международной оценки последних лет PIRLS и PISA. Гипотеза исследования – детское и юношеское чтение под влиянием социокультурной среды претерпевает изменения во всем мире, трансформационные явления проявляются как в позитивном, так и в негативном смыслах. Авторы статьи представляют данные сравнительного анализа анкет школьников России и Чехии, необходимость которого продиктована стремлением получить достоверную картину по данному вопросу. В основе исследования были использованы методологические принципы междисциплинарности и системности, которые традиционны в современном социогуманитарном знании. Теоретические методы исследования позволили расширить и систематизировать научные факты, а также повысить надежность полученных эмпирическим путем результатов, касающихся детской/подростковой читательской аудитории в отдельно взятых регионах России (Республике Татарстан) и Чехии (городе Пльзень). Эмпирические методы (специально разработанные анкеты), методы статистического и корреляционного анализа, а также контент-анализ, позволили подтвердить выдвинутую гипотезу и сформулировать конкретные рекомендации.

**Ключевые слова:** литературная педагогика, досуговое чтение, семейное чтение, читательская грамотность.

### Введение

В последние годы сложившаяся ситуация в сфере чтения детей и юношества широко обсуждается в российском обществе [1; 2; 3]. Общеизвестный факт, что с 1990-х гг. общество перестало быть «литературноцентричным», «исчезает устойчивая литературная традиция, на которую опирались предшествующие поколения» [4]. Важным шагом решения проблемы явилась Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения. Небезосновательно считать, что толчком интереса общества к проблемам чтения в детской и юношеской среде стали результаты международной оценки качества читательской грамотности последних лет (PIRLS, PISA), которые позволяют проанализировать разнообразную информацию, касающуюся образовательных условий обучающихся в разных странах. Наибольшую озабоченность вызывает детское и подростковое чтение, поскольку чтение является одним из важнейших источников интеллектуального развития ребенка и в дальнейшем основным условием его успешной социализации. Необходимость сравнительного анализа состояния чтения в России (на примере Республики Татарстан) и Чехии продиктована стремлением исследователей получить достоверную картину по данному вопросу. В настоящем исследовании акцент сделан на так называемом «досуговом» чтении школьников, что позволяет выявить читательские приоритеты, обратить внимание на роль семейного чтения и внешние факторы, способствующие активизации чтения (школа, библиотека, Интернет, СМИ).

Сложившаяся на сегодняшний день ситуация в сфере детского чтения в России не является исключительно «российским феноменом», напротив, происходящие процессы обнаруживают сходство с теми процессами, которые протекали на Западе 15 – 20 лет назад. Именно с этого периода чтение попадает в исследовательский фокус ученых разных стран, признающих, что чтение в информационном обществе становится основным источником получения знаний, необходимых для успешной коммуникации с социумом [5; 6]. Все чаще чтение рассматривается в качестве когнитивного процесса, связанного с критическим мышлением и, как следствие, формирующего мировоззрение человека, влияющего на его эмоциональную сферу, на способность к эмпатии, при этом учитывается характер эмпатии, возникающей вследствие контакта с книгой печатной и электронной [7; 8; 9; 10]. Ученые исследуют широкий социальный срез общества, привлекая накопленный эмпирический материал, опираясь на современные технологии, очевидный интерес у ученых вызывает проблема, касающаяся гендерной дифференциации детской читательской аудитории.

Как уже отмечалось, международные мониторинговые исследования явились серьезным шагом для анализа сложившейся ситуации с детским и юношеским чтением. Появились серьезные исследования в Великобритании, Франции, Германии, Швеции, США и др., которые поддерживаются государством, поскольку меняющаяся геополитическая ситуация, изменения во всех сферах общественной жизни кардинально влияют на процесс чтения. В частности, ученые Германии детально анализируют результаты регулярно проводимого международного мониторинга PISA, выявляют причины различного рода отставаний юных жителей Германии от сверстников из других стран, указывают на позитивные и негативные явления в обществе, формулируют рекомендации для педагогов, работников библиотек, родителей [11; 12].

Чтение детей и юношества трансформируется, не учитывая это, значит выпустить из-под контроля важнейшие этапы становления личности подрастающего поколения. Серьезные наблюдения за происходящими изменениями в читательской среде российских детей и юношества описаны учеными Российской государственной детской библиотеки. Это первые попытки подойти к проблеме глобально: с учетом негативных последствий медиасреды, принимая во внимание произошедшую смену «модели детского чтения», анализируя причины деформации круга чтения детей и подростков, указывая на необходимость подго-

товки литературного педагога и т.д. [13]. Следует отметить, что в последние годы ученые всерьез задумываются о том, что литературная педагогика как целостный педагогический процесс направленного развития и формирования культурной личности средствами литературы обладает большим потенциалом адресного воздействия на детей и взрослых, так как может осуществляться в условиях внеинституционального образования (неформального и информального).

Изучение мирового опыта, проведение сравнительного анализа состояния в сфере чтения в отдельных странах и регионах необходимо, так как может быть полезным для осознания процессов, связанных с проблемой повышения читательской культуры, происходящих сегодня в России.

### Сравнительный анализ результатов анкетирования: Россия, Чехия.

С января по октябрь 2018 года был проведен опрос по проблеме детского и подросткового чтения в России (Республика Татарстан) и в Чехии (город Пльзень). В анкетировании приняло участие 323 школьника: 212 обучающихся из России в возрасте от 7 до 16 лет и 111 обучающихся от 11 до 13 лет из Чехии. Из России анкетирование прошли 112 девочек, из них 83 – ученицы основной школы и 29 – начальной, и 100 мальчиков, из них 72 – ученики основной школы, 28 – начальной. Из Чехии в анкетировании приняли участие 75 мальчиков и 36 девочек.

Респондентам был задан ряд вопросов, касающихся домашнего (семейного) чтения. На вопрос: «Читают (читали) ли вам дома взрослые?» 89.1% школьников из Республики Татарстан, обучающихся в начальной школе, ответили утвердительно (89% мальчиков и 89.9% девочек). Подтвердили участие взрослых в семейном чтении 81% обучающихся основной школы (среди них 79% мальчиков и 83% девочек). Результаты опроса в Чехии выглядят следующим образом: только 27% опрошенных ответили на данный вопрос утвердительно, 73% признались, что родители никогда им не читали, из них 72% мальчиков и 75% девочек.

29 (19%) человек, среди них – 14 (17%) из 83 девочек и 15 (21%) из 72 мальчиков затруднились ответить на данный вопрос, было отмечено, что они не любят читать и обсуждать прочитанное с родителями, поскольку мнение взрослых искажает восприятие текста, что свидетельствует о непонимании родителями читательских интересов детей. 177 (83%) учащихся из числа опрошенных в Татарстане указали на то, что в их жизни присутствует семейное чтение, у 35 (17%) отсутствует такой опыт. Это говорит о том, что традиции семейного чтения в Татарстане не утрачены, семейное чтение является одним из эффективных способов повышения культуры чтения.

Результаты опроса в Чехии выглядят следующим образом: только 27% (30 человек) опрошенных ответили на вопрос утвердительно, 73% (81 человек) признались, что родители никогда им не читали, из них 72% (54 человека) мальчиков и 75% (27 человек) девочек. Допускаем, что возможно это связано и с уровнем образования родителей.

С помощью вопроса «Кто в семье чаще вам читал(ет)?» удалось выяснить, чье чтение запомнилось респондентам и способствовало формированию читательской грамотности (табл. 1).

Результаты анкетирования показывают, что школьникам из России (как и чешским школьникам) чаще всего читает мать, второе место занимает самостоятельное чтение, а на третьем месте стоит ответ «бабушка», и только потом по количеству ответов идет ответ «папа». Ответы школьников из Чехии показывают, что отцы им читают немногим реже матерей (второе место после ответа «мама»), а бабушки реже отцов (третье место по количеству ответов). Следует отметить, что в России дедушки читают внукам крайне редко – об этом свидетельствуют ответы респондентов: всего 6% девочек и 7% мальчиков указали, что чаще всего им читают (или читали) дедушки. Однако, в Чехии согласно результатам нашего анкетирования, дедушки принимают более активное участие в семейном чтении, они гораздо чаще российских дедушек читают своим внукам:

Таблица 1

Результаты анкетирования по вопросу «Кто в семье чаще вам читает(ал)?»

Кто в семье чаще вам читает(ал)?	Россия				Чехия				Всего	
	девочки		мальчики		девочки		мальчики			
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Мама	68	60.7	54	54.0	24	66.7	54	72.0	200	61.9
Папа	23	20.5	20	20.0	9	25.0	42	56.0	94	29.1
Бабушка	31	27.7	24	24.0	12	33.3	33	44.0	100	31.0
Дедушка	6	5.4	7	7.0	6	16.7	15	20.0	34	10.5
Сестра, брат	6	5.4	9	9.0	0	0.0	12	16.0	27	8.4
Сам(а) читаю	47	42.0	35	35.0	21	58.3	57	76.0	160	49.5
Не люблю, когда читают	1	0.9	2	2.0	6	16.7	0	0.0	9	2.8

16.7% девочек и 20% мальчиков из Чехии отметили, что именно они читают им чаще других.

В рамках данного анкетирования респондентам был задан вопрос: «Чьих рекомендаций Вы придерживаетесь при выборе книг?». В России нами были получены результаты, представленные в таблице 2. Ответы чешских школьников отражены в таблице 3.

Сравнивая ответы респондентов двух стран, можно сделать вывод о том, что по-прежнему дети доверяют авторитету родителей в выборе книги – 53.3% российских школьников и 62.2% чешских поставили на первое место мнение родителей. В Чехии школьники доверяют информации, взятой из Интернета: 21.6% респондентов выбрали этот вариант ответа. В России больше, чем в Чехии, при выборе книги для чтения доверяют мнению учителей (23.6% и 2.7% соответственно). К сожалению, всего 8.5% российских и 8.1% чешских школьников доверяют мнению библиотекарей. Можно предположить, что эти проценты были бы выше, если бы большее количество детей и подростков посещали библиотеки.

На наш взгляд, следует в данном исследовании обратить внимание на наличие высшего образования у родителей респондентов, так как в других исследованиях, посвященных проблеме снижения читательской культуры, этот факт берется во внимание. У российских школьников, принявших участие в анкетировании, 77% матерей и 64% отцов имеют высшее образование. Высшее образование имеют 41% матерей и 41% отцов респондентов из Чехии.

Для выяснения жанровых читательских предпочтений нами был задан вопрос: «Каким жанрам Вы отдаёте предпочтение в чтении?». Бесспорным фаворитом у чешских школьников стал жанр «фэнтези» – его выбрали 56% мальчиков 64% девочек. На втором месте по популярности у чешских школьников стоит детективная литература – её выбрали 52% мальчиков и 42% девочек. На третьем месте у чешских школьников оказался жанр «очерк», его выбрали 24% мальчиков и 17% девочек.

Литературные интересы респондентов из России, обучающихся в основной школе, оказались иными. У мальчиков жанр «фэнтези» находится на 5 месте, его выбрали 18% школьников, предпочтительными оказались жанры «фантастика» (49%), приключенческой литературы (36%), мистики (33%). У девочек первое место по популярности занимает жанр приключений (50%), второе – фантастика (46%), на третьей позиции – роман (28%).

Для обучающихся начальной школы, принявших участие в анкетировании, фаворитом среди жанров стала сказка (49%), вторую позицию занимают приключения (40%).

Результаты проведённого анкетирования подтвердили наше предположение, что современные дети и подростки читают и хотят читать. На вопрос «Есть ли в Вашем доме книги?» 48.5% респондентов из России ответили, что «в доме книг много», 50.4% ответили, что «книги в доме есть» и только 0.9% ответили, что не имеют книг в доме. 100% обучающихся школ Чехии, принявших участие в

Таблица 2

Результаты анкетирования по вопросу «Кто в семье чаще вам читает(ал)?» (ответы российских школьников)

Чьих рекомендаций вы придерживаетесь при выборе книг?	Начальная школа				Основная школа				Всего	
	девочки		мальчики		девочки		мальчики			
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Родители	23	79,3	16	57,1	38	45,8	36	50,0	113	53,3
Учителя	7	24,1	1	3,6	23	27,7	19	26,4	50	23,6
Друзья	2	6,9	1	3,6	30	36,1	16	22,2	49	23,1
Библиотекарь	2	6,9	4	14,3	6	7,2	6	8,3	18	8,5
Интернет					5	6,0	4	5,6	9	4,2
Сам(а) выбираю книги			1	3,6	6	7,2	10	13,9	17	8,0
Ничьи					2	2,4	2	2,8	4	1,9
Другое	4	13,8	6	21,4	5	6,0	1	1,4	16	7,5

Таблица 3

Результаты анкетирования по вопросу «Кто в семье чаще вам читает(ал)?» (ответы чешских школьников)

Чьих рекомендаций вы придерживаетесь при выборе книг?	девочки		мальчики		Всего	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Родители	18	50.0	51	68.0	69	62.2
Учителя	0	0.0	3	4.0	3	2.7
Друзья	3	8.3	3	4.0	6	5.4
Библиотекарь	6	16.7	3	4.0	9	8.1
Интернет	9	25.0	15	20.0	24	21.6

опросе, ответили на данный вопрос утвердительно. Ни один респондент не написал, что в их доме нет книг.

Итак, результаты анкетирования школьников из двух стран во многом схожи. Основной причиной снижения интереса к чтению являются, в первую очередь, кризисные явления в образовании. Появляются попытки создать «новую» систему образования, что на сегодняшний день лишь ведёт к усилению разрыва между элитарным и массовым образованием, в итоге начинает страдать качество и эффективность полученных знаний – результатом становится элементарная и функциональная неграмотность, и, как следствие, постепенный отказ от книги.

На наш взгляд, немаловажной причиной снижения уровня читательской культуры является отсутствие пропаганды чтения и соответствующих рекомендаций. Наше исследование показало, что дети хотят читать, но, не зная, что выбрать, теряют интерес к книге, а родители и учителя не могут стать авторитетными наставниками в данном вопросе. Несмотря на то, что родители покупают книги и создают книжные полки в доме, зачастую они не осведомлены о современных литературных новинках и читательских интересах подрастающего поколения. Возникает потребность в организации просветительских занятий для детей, родителей и учителей, которые могли бы знакомить детей и подростков не только с новинками современной литературы, но и учить их навыкам смысло-

вого чтения, что, несомненно, будет способствовать формированию грамотного читателя XXI века.

#### Выводы

Результаты исследования ситуации с досуговым чтением детей и юношества в России (Республика Татарстан) и Чехии выявили много сходств, что позволило сформулировать наметившиеся тенденции:

- 1) на фоне сокращения доли чтения в сфере досуга детей и подростков наблюдается осознание необходимости читать для реализации потребностей личного характера;
- 2) функциональная неграмотность становится следствием кризисных явлений в образовании;
- 3) в силу социальных причин нивелируется роль семейного чтения;
- 4) экранное чтение (электронное и цифровое) вытесняет традиционное чтение;
- 5) отсутствуют специалисты, способные вовлечь ребенка в читательскую среду;
- 6) отсутствует пропаганда «правильной» для исследуемой возрастной группы литературы с учетом гендерной дифференциации;
- 7) готовность родителей к организации детского досугового чтения нуждается в поддержке со стороны специалистов.

#### Библиографический список

1. Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017.
2. Кулибина Н.В. Когнитивная модель чтения художественной литературы в лингводидактическом осмыслении. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: Диалог, МГУ, 1999; 10: 123 – 131.
3. Чудинова В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды. *Дети и культура*. Москва: КомКнига, 2007: 131 – 164.
4. Чудинова В.П., Голубева Е.И., Сметанникова Н.Н. *Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии*. Москва, 2004: 70.
5. Шамов А.Н. *Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2005.
6. Шастина Е.М., Шатунова О.В., Борисов А.М., Божкова Г.Н. Литературная педагогика: становление и перспективы. *Научный диалог*. 2018; 12: 504 – 518.
7. Abraham U. Brendel-Perpina I. *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Velber: Klett/Kallmeyer, 2015. 232.
8. Allington R.L. You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership*. 2002. No. 60 (3): 16 – 19.
9. Artelt C., Naumann J., Schneider W. *Lesemotivation und Lernstrategien. PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 2010: 73 – 112.
10. Bal P.M., Veltkamp M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*. 2013; Vol. 8. No. 1: 12 – 14.
11. Beck L., von Dewitz N., Titz C. Durchgängige Leseförderung. *BiSS-Journal, Bildung durch Sprache und Schrift*. 2015; No. 3: 4 – 11.
12. Bobkina J., Stefanova S. Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SLLT. 2016; Vol. 6. No. 4: 677 – 696.
13. Dobstadt M. Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF/Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 2009; No. 46 (1): 21 – 30.

#### References

1. *Konceptiya programmy podderzhki detskogo i yunosheskogo chteniya v Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 3 iyunya 2017.
2. Kulibina N.V. Kognitivnaya model' chteniya hudozhestvennoj literatury v lingvodidakticheskom osmyslenii. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. Moskva: Dialog, MGU, 1999; 10: 123 – 131.
3. Chudinova V.P. Detskoe chtenie. Negativnye posledstviya razvitiya mediasredy. *Deti i kul'tura*. Moskva: KomKniga, 2007: 131 – 164.
4. Chudinova V.P., Golubeva E.I., Smetannikova N.N. *Nedetskie problemy detskogo chteniya: Detskoe chtenie v zerkale «bibliotечноj» sociologii*. Moskva, 2004: 70.
5. Shamov A.N. *Kognitivnyj podhod k obucheniju leksike: modelirovanie i realizaciya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Nizhniy Novgorod, 2005.
6. Shastina E.M., Shatunova O.V., Borisov A.M., Bozhkova G.N. Literaturnaya pedagogika: stanovlenie i perspektivy. *Nauchnyy dialog*. 2018; 12: 504 – 518.
7. Abraham U. Brendel-Perpina I. *Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung*. Velber: Klett/Kallmeyer, 2015. 232.
8. Allington R.L. You can't learn much from books you can't read. *Educational Leadership*. 2002. No. 60 (3): 16 – 19.
9. Artelt C., Naumann J., Schneider W. *Lesemotivation und Lernstrategien. PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 2010: 73 – 112.
10. Bal P.M., Veltkamp M. How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. *PLoS ONE*. 2013; Vol. 8. No. 1: 12 – 14.
11. Beck L., von Dewitz N., Titz C. Durchgängige Leseförderung. *BiSS-Journal, Bildung durch Sprache und Schrift*. 2015; No. 3: 4 – 11.
12. Bobkina J., Stefanova S. Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. SLLT. 2016; Vol. 6. No. 4: 677 – 696.
13. Dobstadt M. Literarizität als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF/Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*. 2009; No. 46 (1): 21 – 30.

Статья поступила в редакцию 28.06.19

УДК 378.147

**Budakhina N.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: nbudakhina@yandex.ru

**FORMATION OF SUBJECTIVE EXPERIENCE OF BACHELOR STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.** The article discusses experience of the organization of extracurricular activities of bachelor students studying in the field of vocational training (Profile "Economics and Management"). The article reveals elements of the system and types of extracurricular activities focused on the formation of subjectivity of students, manifested in the social context of their existence. The article describes conditions and possibilities of educational space, integration of educational and extracurricular activities, organization of cooperation with institutions interested in solving the problem in the formation of subjectivity of students and its manifestations. The author substantiates effectiveness of students' involvement in the financial education of the population through extracurricular activities from the standpoint of subjective experience, its components and their manifestations in the form of real results obtained in the process of this activity.

**Key words:** subjectness, subjective experience, components of subjective experience, extracurricular activities, financial literacy.

**Н.Л. Будахина**, канд. пед. наук, доц. каф. экономики и управления, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: nbudakhina@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассматривается опыт организации внеучебной деятельности студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (Профиль «Экономика и управление»)). В статье раскрываются элементы системы и виды внеучебной деятельности, ориентированные на формирование субъектности студентов, проявляющейся в социальном контексте их бытия. В статье описываются условия и возможности образовательного пространства, интеграции учебной и внеучебной деятельности, организации сотрудничества с заинтересованными институтами в решении проблемы формирования субъектности студентов и её проявлений. Автор обосновывает эффективность вовлечения студентов в финансовое образование населения посредством внеучебной деятельности с позиций субъектного опыта, его компонентов и их проявлений в форме реальных результатов, полученных в процессе этой деятельности.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектный опыт, компоненты субъектного опыта, внеучебная деятельность, финансовая грамотность.

Активизировавшиеся в нашем обществе процессы национального самосознания, возрастание меры ответственности каждого за страну и за свою судьбу создают благоприятные условия для развития качеств личности, определяющих меру её свободы, гуманности, жизнестойкости и способствующих включению молодых людей в социально значимую деятельность на основе осознанного выбора ценностей и целей. Возрастание роли человеческого фактора вынуждает обучающихся многопланово усиливать субъектность как свойство личности, которая проявляется в общественно-полезной деятельности молодых людей, их активном участии в работе органов самоуправления, выборе профессии, выработке мировоззрения.

Содержание образования рассматривается отечественными педагогами как система, в которую помимо знаний, умений и навыков включается на правах элементов совокупный опыт творческой деятельности и эмоционально-чувственного отношения к действительности. В основу современной трактовки содержания образования, обозначенной в нормативно-правовых документах по модернизации образования, положено следующее рабочее определение: «содержание образования» представляет собой педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный, то есть тождественный, по структуре (но не по объёму) человеческой культуре во всей её структурной полноте [1].

Освоение обучающимися всех видов деятельности сформирует необходимые умения и способности, которые позволят им решать вопросы в профессиональной деятельности, повседневной и социальной жизни, формируя необходимый уровень компетенций.

Сегодня предметно-содержательное обучение стало основой для формирования опыта познавательной деятельности, что составляет когнитивную и операциональную базу личности для формирования универсальных компетенций.

Понятие «компетенция» широкое и включает не только когнитивную, операциональную и технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Студенты, обучающиеся по направлению «Профессиональное обучение (Профиль «Экономика и управление»)), должны отвечать требованиям, предъявляемым к современным специалистам, а именно:

- владеть компетенциями по передаче опыта экономических рассуждений и организации экономической деятельности;
- развивать экономическое мышление у обучающихся на различных уровнях обучения.

Всё это свидетельствует о том, что современному студенту необходимо иметь опыт использования знаний, умений, навыков в активной практической деятельности, выходящей за пределы академической среды обучения. Однако традиционный подход в обучении чаще всего ограничивается реализацией учебных планов, которые ориентированы в основном на аудиторную работу с ограниченным количеством часов на практику. Да и обладание набором знаний и умений не может свидетельствовать о сформированности компетенций у студента, значительная роль в их проявлении принадлежит обстоятельствам и меняющимся условиям действительности. В частности, С.Е. Шишов и И.Г. Агапов подчеркивают, что обладать совокупностью компетенций, необходимой для успешной интеграции в современный социум – это значит уметь мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. Компетенция одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной деятельности [2].

На наш взгляд, решение проблемы вовлечения студентов в активную практическую деятельность может быть найдено в сочетании учебной и внеучебной деятельности, создании образовательной среды, обладающей не только предметноориентированным и профессиональным, но и социально-ориентированным содержанием. Выбор направления внеучебной деятельности обусловлен спецификой обучения по направлению 44.03.04 – «Профессиональное обучение (профиль «Экономика и управление»)), в результате которого студенты приобретают квалификацию «педагог профессионального обучения». Выпускники кафедры подготовлены для организации и осуществления обучения по программам экономического образования. Такая специализация имеет ряд преимуществ: как отмечают наши выпускники и студенты, обучаясь по этому направлению, можно сразу получить возможность работы и в хозяйственно-экономической сфере, и в сфере образования. Учебный план наряду с базовыми общеобразовательными содержит дисциплины по основам экономики-хозяйственной деятельности и

методики профессионального обучения. Целью обучения по профилю является формирование профессиональных компетенций в педагогической, экономической и финансово-хозяйственной сферах деятельности.

По нашему мнению, вовлечение студентов в процесс финансового образования страны является актуальным и со стороны потребителя и со стороны государственных решений [3]. Трансляция опыта финансово-экономических рассуждений позволяет студенту успешнее интериоризировать академические знания, полученные в условиях аудиторной работы. Позиционирование себя в качестве преподавателя-просветителя также способствует эффективному формированию и проявлению ценностно-смысловых отношений и компетенций студентов в процессе профессионального становления.

С целью активизации процесса профессионального становления студентов на кафедре экономики и управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского разработана система внеучебной деятельности. Важным элементом этой системы является студенческий актив, в форме объединения студентов – экономистов (сокр. ОСТЭК), наделенный функцией самоуправления в вопросах выбора актива из числа студентов и направлений своей внеучебной деятельности. Ключевыми видами внеаудиторной деятельности студентов, обучающихся по направлению обучения «Профессиональное обучение (Профиль «Экономика и управление»)): были выбраны следующие направления:

- Научно-исследовательское направление. Проведение индивидуальных научных исследований под руководством педагогов, оформление тезисов своих исследований и участие в конференциях и конкурсах;
- Организационно-интеллектуальное направление. Разработка содержания творческих конкурсов и мероприятий, подготовка к олимпиадам и их проведение, сотрудничество и взаимодействие на этой основе с обучающимися колледжей, школ и других образовательных учреждений;
- Проектно-волонтерское направление. Основной целью этого направления является практико-ориентированное сопровождение школьных бизнес – проектов, участие в предпринимательских проектах «Свое дело», «SAGE» и «World skills».

Формальная структура объединения студентов может стать реальной только на основе совместной деятельности, осуществления преобразующей активности, направленной на формирование собственного опыта её реализации. Системную основу для такой деятельности составила областная целевая Программа «Повышение финансовой грамотности в Ярославской области» на 2019 – 2023 гг.

Студенты, обучающиеся по направлению обучения «Профессиональное обучение (Профиль «Экономика и управление»)), активно включились в совместную с правительством области работу по финансовому образованию населения. С учётом специфики университета приоритетным для нас стало направление деятельности, касающееся решения задач по увеличению охвата граждан, повышению качества финансового образования и информирования населения в области финансового образования. В качестве целевой группы населения, для которой организовывались публичные мероприятия по финансовой грамотности, нами были выбраны обучающиеся образовательных организаций, профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования – потенциал будущего развития России. Содержательную основу передачи опыта финансовых рассуждений составили знания студентов, полученные в процессе изучения таких дисциплин, как: финансы, денежное обращение и кредит, прикладная экономика, финансовая математика и др.

Для эффективной организации публичных мероприятий с обучающимися и обеспечения связи с реальной практикой жизни было налажено сотрудничество ЯГПУ им. К.Д. Ушинского и отделения по Ярославской области Главного управления Центрального банка Российской Федерации по Центральному федеральному округу. В пользование студентов были переданы и в дальнейшем успешно использованы учебно-методические материалы по финансовому образованию для школьников и воспитанников детского сада.

Вовлекая студентов во внеучебную деятельность по финансовой грамотности, педагогический коллектив кафедры экономики и управления ставил своей целью прежде всего создать условия образовательной среды для формирования и проявления субъектности студента. «Субъект» – носитель некоторой активности. Данная категория даёт возможность понять человека как субъекта общественного способа бытия, жизнедеятельности и познания:

«будучи объектом, человек, в то же время, является субъектом познания и практики» [4, с. 53].

Мы понимаем субъектность человека как высшую системную целостность человека, когда личность становится центром самоорганизации и саморегуляции, который позволяет ей соотноситься с действительностью целостным образом, использовать все свои ресурсы в качестве средств разрешения проблем [5]. Поскольку субъектность определяется ценностями и смыслами субъекта, то и должна выражаться в осознании собственной значимости, ответственности за результаты деятельности, в умении делать нравственный выбор, в способности к рефлексии, самосовершенствованию, самореализации, в сформированности собственной ценностно-смысловой установки [6, с. 40]. Планирование внеучебной деятельности по финансовому образованию школьников и студентов колледжей ставило своей целью не только прямое участие в мероприятиях программы по финансовой грамотности, но и формирование субъектного опыта студентов – бакалавров. Субъектный опыт, по точному определению И.С. Якиманской, – это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности, существует определенная иерархия предпочтений, в которых он способен отдать себе отчет, что ему самому нужно и что он хочет [7, с. 74].

Обратившись к анализу субъектного опыта (благодаря которому человек обретает возможность ставить себе задачи, выбирать из числа задач, навязываемых ему окружением, а затем последовательно добиваться их успешного решения), А.К. Осницкий, выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, совокупность которых может считаться необходимой и достаточной для формирования субъектности, обеспечивающей личности продуктивную самостоятельность:

1. Ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) ориентирует усилия человека.
2. Опыт рефлексии (накапливаемый путем соотношения человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами) – помогает увязывать ориентировку с остальными компонентами субъектного опыта.

3. Опыт привычной активизации (предполагающий предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха) ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач.

4. Операциональный опыт (включающий общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции) – объединяет конкретные средства преобразования ситуации и своих возможностей.

5. Опыт сотрудничества (складывающийся при взаимодействии с другими участниками совместной деятельности) – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество [4, с. 17].

Перечисленные компоненты представляют собой условия проявления субъектности и были учтены в проектировании образовательной пространства по активному вовлечению студентов в программу реализации мероприятий по финансовой грамотности. Ценностный опыт начинает формироваться с узко-социальных мотивов, в понимании полезности лично для себя. По мере интериоризации знаний и формирования опыта их трансляции формируется значимость понимания своей роли в решении задач государственного масштаба, происходит трансформация мотивов в пользу широко социальных. Вслед за О.А. Коряковой, И.Ю. Тархановой, Т.В. Бугайчук, считаем, что подготовка материалов занятий, разработка задач на расчет процентов по сбережениям при тьюторской поддержке педагога и другие виды профессиональной деятельности способствуют формированию опыта рефлексии: оценки собственных возможностей, понимание своего места (самонормирование) в общем деле. Моделирование занятий в студенческих группах в режиме подготовки способствовало формированию опыта привычной активизации: предварительной подготовленности, оперативной адаптации к неожиданным ситуациям в процессе реальных занятий с учащимися школ и воспитанниками детских садов [8, 9]. Операциональный опыт, который включает в себя общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции, формируется у студентов на протяжении всего периода обучения по выбранному направлению обучения в процессе практико-ориентированного обучения по дисциплинам учебного плана: экономическим и педагогическим. Важным компонентом проявления субъектности становится опыт сотрудничества, который складывается при взаимодействии с другими

Таблица 1

Компоненты субъектного опыта и их проявления, обеспечивающие реализацию субъектной активности студентов-бакалавров

Компоненты субъектного опыта	Содержательная сущность компонента	Элементы, условия и возможности образовательной среды	Проявления субъектного опыта
Ценностный опыт	Формирование интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений	Интериоризация содержания учебного материала по финансовой грамотности, привлечение к решению задач государственного значения	Трансформация мотивов от узко в пользу широко-социальных
Опыт рефлексии	Соотнесение человеком знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами. Самонормирование.	Подготовка материалов занятий по финансовой грамотности при тьюторской поддержке педагога.	Активное участие в разработке учебных материалов в группах, распределение ролей между участниками с учетом возможностей и пожеланий студентов, самостоятельный выбор возрастной группы целевой аудитории.
Опыт привычной активизации	Предварительная подготовленность, оперативная адаптация к изменяющимся условиям работы, расчет на определенные усилия и определенный уровень достижений успеха.	Моделирование занятий в студенческих группах в режиме подготовки способствовали формированию опыта привычной активизации: предварительную подготовленность, оперативную адаптацию к неожиданным ситуациям в процессе реальных занятий с учащимися школ и воспитанниками детских садов.	Участие в моделировании занятий, прогнозирование и проектирование проблем, которые могут возникнуть. Актуализация собственного опыта школьника. Выявление способов разрешения спрогнозированных проблем.
Операциональный опыт	Общетрудовые, профессиональные знания и умения, а также умения саморегуляции	Система работы университета и кафедры экономики и управления по реализации практико-ориентированного обучения по базовым, экономическим и педагогическим дисциплинам.	Участие в обучающих семинарах, практикумах, лабораторных занятиях, успешная аттестация студентов. Интериоризация содержания образования как опыта человеческой деятельности в области экономических и педагогических дисциплин.
Опыт сотрудничества	Взаимодействий с другими участниками совместной деятельности	Формирование разновозрастных групп (распределение по группам по желанию) и по принципу тьюторской поддержки преподавателя кафедры и студента-старшекурсника.	Успешное сотрудничество на трех уровнях: с педагогами, старшекурсниками и целевой аудиторией обеспечило эффективную работу объединения студентов ОСтЭж по финансовой грамотности и по всем другим направлениям внеучебной деятельности. Сотрудничество продолжается и вне университета.

участниками совместной деятельности. Данный вид опыта проявился в продуктивном взаимодействии студентов различных курсов и различного уровня успеваемости. Студенты 1-3 курсов разработали совместно конспекты и успешно провели по ним занятия для воспитанников детских садов и школьников 5-7 классов, 8-9 классов и старшеклассников. Каждая группа студентов была разновозрастной и составлена по принципу тьюторской поддержки: тьютор-преподаватель и тьютор-старшекурсник. Обобщенно информацию по формированию и проявлению субъектной активности во внеучебной деятельности студентов – бакалавров, обучающихся по направлению обучения «Профессиональное обучение (Профиль «Экономика и управление»)), можно представить в таблице 1.

Непрерывно меняющаяся социально-экономическая и политическая ситуация в глобальном мире и в стране предъявляет повышенные требования к современной системе образования. Главным результатом её деятельности должен стать Гражданин с активной жизненной позицией, который в силу своего субъектного опыта не только способен, но и готов позитивно, ради общего Блага преобразовывать действительность и брать на себя за это ответственность. На наш взгляд, опыт активного вовлечения студентов в процесс решения конкретных задач социального контекста вне учебного процесса формирует именно такую субъектную готовность личности к включению в социально значимую деятельность по развитию своего поселка, города, региона, страны в целом.

#### Библиографический список

1. Краевский В.В. *Содержание образования: вперед к прошлому*. Москва, 2000.
2. Шишов С.Е., Агапов И.И. Компетентностный подход к образованию как необходимость. *Мир образования – образование в мире*. Москва 2001.
3. *Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 годы*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 25 сентября 2017 г. № 2039-р. Available at: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEVdaBsQrk505szCcl4PA.pdf>
4. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. Москва, 1996.
5. Дерябо С.Д. *Личность: от субъективности к субъектности. Развитие личности*. Москва, 2002.
6. Алексеева Л.Ф. Ассертивность как основное свойство субъекта в психологии. *Вестник практической психологии образования*. Москва, 2009.
7. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. Москва, 1994.
8. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы. *Ярославский педагогический вестник*. Ярославль, 2016.
9. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание. *Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения*. Ульяновск, 2017.

#### References

1. Kraevskij V.V. *Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu*. Moskva, 2000.
2. Shishov S.E., Agapov I.I. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu kak neodnorodimost'. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. Moskva 2001.
3. *Strategiya povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gody*. Rasporjazyhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 25 sentyabrya 2017 g. № 2039-r. Available at: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRkPLAdEVdaBsQrk505szCcl4PA.pdf>
4. Osnickij A.K. Problemy issledovaniya sub'ektnoj aktivnosti. *Voprosy psihologii*. Moskva, 1996.
5. Deryabo S.D. *Lichnost': ot sub'ektivnosti k sub'ektnosti. Razvitiye lichnosti*. Moskva, 2002.
6. Alekseeva L.F. Asserktivnost' kak osnovnoye svojstvo sub'ekta v psihologii. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. Moskva, 2009.
7. Yakimanskaya I.S. Trebovaniye k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoye razvitiye shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. Moskva, 1994.
8. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu., Bugajchuk T.V. Novyj vzglyad na povysheniye kvalifikacii prepodavatelya vysshej shkoly. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. Yaroslavl', 2016.
9. Koryakovceva O.A., Bugajchuk T.V. Molodoe pokoleniye Rossii: formiruemye grazhdanskoye samosoznaniye. *Professional'naya deyatel'nost' pedagoga: novye podhody i resheniya*. Ulyanovsk, 2017.

Статья поступила в редакцию 13.06.19

УДК 371.146+376.2

**Burov K.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Docent, senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [burov\\_ks@ipk74.ru](mailto:burov_ks@ipk74.ru)

**Sevrukova A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Docent, senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [sevrukova\\_aa@ipk74.ru](mailto:sevrukova_aa@ipk74.ru)

**Selivanova E.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), Docent, senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [selivanova\\_ea@ipk74.ru](mailto:selivanova_ea@ipk74.ru)

**USING THE RESOURCES OF THE INTERNAL TRAINING OF TEACHERS TO MASTER THE WAYS OF INTERACTION WITH CHILDREN OF MIGRANTS.** The relevance of the problem of training teachers to interact with migrant children is due to the socio-economic processes taking place in modern society and reflected in the growth of labor migration. Accordingly, schools accept a large number of migrant children for education. Experience shows that children of migrants need special support from teachers. The survey shows that teachers experience significant difficulties in this segment of activity. The authors prove the expediency of using the resources of internal organizational training to prepare teachers. A set of methods has been proposed: mastering the situational analysis; training in the development of readiness to interact with children of migrants; participation in the development and implementation of individual routes. The contents of this complex is a scientific novelty of the research. Practical significance lies in the author's technological map of diagnostics of readiness for educational and social integration of a child who is in a situation of forced bilingualism. The levels of readiness of children for educational and social integration, the substantive aspects of intra-organizational training are valuable for use in practice.

**Key words:** children of migrants, teachers, pedagogical interaction with children of migrants, internal training, situation analysis, training of development of readiness to interact with children of migrants, individual route.

**К.С. Буров**, канд. пед. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: [burov\\_ks@ipk74.ru](mailto:burov_ks@ipk74.ru)

**А.А. Севрюкова**, канд. пед. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: [sevrukova\\_aa@ipk74.ru](mailto:sevrukova_aa@ipk74.ru)

**Е.А. Селиванова**, канд. психол. наук, доц., доц. Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск, E-mail: [selivanova\\_ea@ipk74.ru](mailto:selivanova_ea@ipk74.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОСВОЕНИИ ИМИ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ

Актуальность обращения к проблеме подготовки педагогов к взаимодействию с детьми мигрантов обусловлена социально-экономическими процессами, происходящими в современном обществе и отражающимися в росте трудовой миграции. Соответственно, школы принимают на обучение большое количество детей мигрантов. Практика показывает, что дети мигрантов нуждаются в специальной поддержке со стороны педагогов. Проведённое анкетирование показывает, что педагоги испытывают существенные затруднения в этом сегменте деятельности. Для подготовки педагогов авторы доказывают

целесообразность использования ресурсов внутриорганизационного обучения. Предложен комплекс способов: освоение ситуационного анализа; прохождение тренинга развития готовности к взаимодействию с детьми мигрантов; участие в разработке и реализации индивидуальных маршрутов. Содержание этого комплекса составляет научную новизну исследования. Практическая значимость заключается в разработанной авторской технологической карте диагностики готовности к образовательной и социальной интеграции обучающегося, находящегося в ситуации вынужденного билингвизма. Ценными для использования в практике являются выделенные уровни готовности обучающихся к образовательной и социальной интеграции, содержательные аспекты внутриорганизационного обучения.

**Ключевые слова:** дети мигрантов, педагоги, педагогическое взаимодействие с детьми мигрантов, внутриорганизационное обучение, ситуационный анализ, тренинг развития готовности к взаимодействию с детьми мигрантов, индивидуальный маршрут.

Интеграция детей из семей мигрантов в образовательное и социокультурное пространство как социальная проблема существует достаточно давно. Причины её возникновения – это процессы и явления, характеризующие особенности социального развития. Проблемы организации обучения детей этой категории, связанные с учётом фактора многоязычия, известны и характерны для многих мировых образовательных систем. Так, например, по оценкам специалистов: в Австралии, как полиэтническом государстве до 70% учащихся многоязычны; в США – до 40% учащихся не владеют в необходимой мере английским языком; во Франции и Германии – до 30% учащихся из семей мигрантов [1].

Такая проблема в последнее время обострилась и в России в связи с особенностями социальных процессов. Процессы трудовой и социальной миграции иностранных граждан привели к широкой представленности в российских школах такой категории обучающихся как дети из семей мигрантов. Большинство детей мигрантов слабо владеют русским языком, на котором осуществляется образовательный процесс. Часть таких детей хорошо владеет русским языком, однако и для них он является для них вторым (неродным) языком. Таким образом, можно констатировать наличие противоречия между необходимостью освоения содержания образования учащимися, для которых русский язык не является родным, и отсутствием у них соответствующих языковых и социальных компетенций.

Если посмотреть на результаты тестирования обучающихся мигрантов по степени овладения русским языком, то можно утверждать, что эти дети представляют собой неоднородную по своему социокультурному, языковому уровню группу, в которую входят как дети с практически полным незнанием русского языка (языковым барьером), начавшие изучать его только в школе; дети, чьи семьи недавно мигрировали, русским же языком они владеют лишь на пороговом (бытовом) уровне, так и те дети, в семьях которых говорят как на своем родном языке, так и на русском языке (минимальный языковой барьер).

Говоря о педагогической характеристике детей с билингвизмом, можно выделить следующие их особенности: нахождение в среде, в которой говорят как на своем родном языке, так и на русском языке; употребление в общении неродного языка; недостаточное владение вторым языком в разной степени (ограниченность словарного запаса, нарушения речи и письма, различия в выразительности); затруднения в получении образования на неродном языке; затруднения в социальной коммуникации. Таким образом, перед нами возникает довольно обширный круг задач педагогического сопровождения таких учащихся в рамках образовательного процесса: изучение и совершенствование владения русским языком, возможно коррекционная работа в овладении речевыми навыками, вопросы образовательной и социальной интеграции.

В России только начинает складываться педагогический взгляд на проблему социальной и образовательной интеграции мигрантов в русле таких педагогических идей, как: идеи поликультурности; идея обеспечения равного доступа к образованию; теория гуманно ориентированного образования; теория инклюзивного образования; идеи образовательной и социокультурной интеграции и т. д.

Всё это приводит нас к необходимости научного обоснования образовательной интеграции детей мигрантов в образовательное и социокультурное пространство. Для этого важно, чтобы педагоги умели обеспечить успешность этого процесса. Однако практика показывает, что педагоги испытывают затруднения при взаимодействии с обучающимися из семей мигрантов.

Нами проведено исследование затруднений педагогов в этом сегменте деятельности. В опросе приняли участие 327 педагогов общеобразовательных организаций Челябинской области. Содержание вопросов и полученные результаты отражены в таблице 1.

Данные высвечивают затруднения, которые испытывают педагоги во взаимодействии с детьми-мигрантами. Большинство опрошенных указали, что взаимодействие с обучающимися из семей мигрантов отличается от такового с

другими учащимися. Сложности, которые испытывают педагоги, разного рода: коммуникация, поведение таких обучающихся и непосредственно образовательные результаты. Это говорит о том, что педагоги нуждаются в освоении способов взаимодействия с детьми мигрантов.

Выявлено, что проблема освоения педагогами способов взаимодействия с детьми мигрантов остаётся весьма актуальной. Существуют разные пути развития профессионализма учителей: самообразование, курсовая подготовка, участие в конференциях, форумах и др. Для решения обозначенной проблемы авторы предлагают использовать внутриорганизационное обучение, обладающее несомненными преимуществами, среди которых:

- учёт желаемой конечной цели обучения, определяемой кадровой политикой организации, направленной на поддержания её функционирования и развития (И.О. Темнова) [2];
- использование личного опыта обучающегося (О.С. Ярилова) [3];
- понимание интересов и затруднений учителей, наличие особой рефлексивной среды (А.С. Кахаров, Н.У. Ярычев) [4];
- организация работы над реальными задачами, взаимообучение, развитие потенциала педагогов за счёт преобладания активных и интерактивных методов образования, расширение сфер деятельности, внедрение полученных результатов в практику (С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Колесников, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая) [5; 6; 7].

Данные выводы исследователей относительно исключительности ресурсов внутриорганизационного обучения могут быть положены и в основу процесса обучения педагогов способам взаимодействия со школьниками из семей, прибывших из других стран. Важно подчеркнуть, что внутриорганизационное обучение позволяет:

- учитывать реальную ситуацию с миграционными процессами, складывающимися в конкретном регионе и отражающимися в образовательной организации;
- базироваться на изученных потребностях, возможностях, как самих детей из семей мигрантов, так и педагогов, испытывающих дефицит профессиональных компетенций в этом сегменте деятельности;
- применять методы, наиболее подходящие для активизации потенциала участников повышения профессионализма, оперативно изменять способы работы с учителями;
- легко сочетать теорию с немедленной практической деятельностью со школьниками, поступившими на обучение из других государств, гибко реагировать на ситуации, возникающие в образовательном процессе.

На основе положений внутриорганизационного обучения разработан комплекс способов подготовки педагогов к работе со школьниками из семей мигрантов.

Авторы статьи в качестве первого способа успешного взаимодействия со школьниками из семей мигрантов предлагают **освоение учителями ситуационного анализа в рамках внутриорганизационного обучения**. В ситуационном анализе сначала происходит сбор имеющейся информации, даётся её оценка, производится анализ и переработка данных. В результате рождается вторичная производная информация, дающая толчок к действиям. Метод ситуационного анализа предоставляет возможность тщательно исследовать новую ситуацию и принять адекватное решение для её изменения в положительную сторону.

В качестве примера приведём часто проявляющийся в образовательном пространстве конфликт культур. Так, девочки из семей мигрантов-мусульман отказываются переодеваться в спортивную форму на уроках физической культуры, так как ислам предписывает женщинам носить платья, не подчёркивающие изгибы фигур. Что делать учителю? В данном случае без ситуационного анализа невозможно обойтись. Для принятия взвешенного решения можно обратиться к мнению экспертов, обсудить ситуацию с коллегами в малых группах с примене-

Таблица 1

Результаты опроса по теме «Взаимодействие педагогов с детьми мигрантов»

Вопрос	Варианты ответов		
Испытываете ли вы затруднения во взаимодействии с детьми мигрантов	Да	Частично	Нет
	68%	24%	8%
Отличается ли характер взаимодействия с детьми мигрантов от такового с другими детьми	Да	Частично	Нет
	82%	18%	0%
Какого рода трудности Вы испытываете во взаимодействии с детьми мигрантов	Коммуникация	Поведение	Обучение
	54%	76%	69%

нием метода «мозговой атаки», затем в коллективе для принятия общего решения. Целесообразным будет обращение к кейс-методу (пошаговый разбор ситуации с вариантами решений).

В процессе внутриорганизационного обучения педагоги обсуждают реальные жизненные ситуации, возникающие в обучении детей мигрантов, осваивая при этом различные методы ситуационного анализа: двухтуровое анкетирование, факторный анализ, многомерное шкалирование, методы моделирования. Все занятия организуются в интерактивной форме, где педагоги могут выбирать, в какой роли они будут участвовать, что и когда осваивать в какой из групп. Такой гибкий подход мотивирует учителей, направляет их на поиск оптимальных решений проблем, возникающих во взаимодействии с обучающимися, прибывшими из других государств.

**Вторым способом** повышения профессионализма педагогов будет являться **тренинг развития готовности педагогов к взаимодействию с детьми мигрантов**. Он направлен на развитие коммуникативной компетентности педагогов и их эмоционального интеллекта. Развитие коммуникативной компетентности включает в себя в первую очередь формирование навыков бесконфликтного поведения с обучающимися. Акцент целесообразно делать на учете возрастных, индивидуальных и национальных особенностей школьников. За основу принимаются упражнения тренинга С.В. Кривцовой «Учитель и проблемы дисциплины» [8]. Кроме прочего используются материалы с интернет-портала «Азбука буллинга» данного автора [9]. Педагоги знакомятся с условиями профилактики буллинга в школе, который часто осуществляется, как со стороны детей мигрантов, так и в их адрес. Профилактика насилия в школе со стороны педагога кроме прочего заключается в освоении методических рекомендаций Л. Петрановской [10]. Для того, чтобы учесть национальный контекст, с педагогами осваиваются упражнения по межкультурной коммуникации [11].

Развитие эмоционального интеллекта включает в себя техники саморегуляции эмоционального состояния педагога. Это в первую очередь умение регулировать такие состояния как агрессивность, раздражительность, тревожность, страхи, обиды. Причём педагогами отрабатываются упражнения как на саморегуляцию, так и на регуляцию таких состояний у обучающихся. Это упражнения на релаксацию, переключение, абстрагирование, рефлексия, переосмысление ситуаций. Упражнения включают в себя как двигательные техники, так и визуализации. Основная цель состоит в профилактике эмоционального выгорания педагогов, работающих в условиях повышенного стресса. Параллельно решается задача освоения навыков регуляции состояния обучающихся. Принимаются во внимание культурные ценности детей мигрантов, их менталитет и, соответственно, поведение.

Таким образом, тренинг развития коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта включает развитие готовности педагогов в работе с детьми мигрантов.

**Третьим способом, реализуемым в практике образования детей из семей мигрантов, будет разработка и реализация индивидуальных маршрутов.** Поэтому во внутриорганизационном обучении предусмотрено освоение педагогами специального алгоритма, позволяющего поддержать учителя в этой пока ещё не получившей широкого распространения в современной отечественной школе деятельности. Ориентировочной содержательной основой для педагогов будут следующие этапы:

Этап 1. Диагностика готовности к образовательной и социальной интеграции обучающегося, находящегося в ситуации вынужденного билингвизма с помощью технологической карты (таблица 2).

Этап 2. Анализ результатов, выявление «сильных сторон», «проблемных зон» и согласование позиций с обучающимися и их родителями. Результаты диагностики позволяют определить уровни готовности обучающихся к образовательной и социальной интеграции:

— Высокая степень готовности: готов к образовательной и социальной деятельности в составе образовательного коллектива по всем критериям, обладает

достаточным уровнем владения языком, отсутствуют нарушения речи, отсутствуют психологические проблемы, проблемы социальной коммуникации, показывая высокие образовательные результаты.

— Средняя степень готовности: готов к образовательной и социальной деятельности в составе образовательного коллектива: обладает пороговым или достаточным уровнем владения языком, отсутствуют нарушения речи, могут присутствовать отдельные проявления психологических и коммуникационных проблем, справляется с освоением основной образовательной программы.

— Низкая степень готовности: не готов к образовательной и социальной деятельности в составе образовательного коллектива, не обладает пороговым или достаточным уровнем владения языком, имеются нарушения речи, присутствуют отдельные проявления психологических и коммуникационных проблем, имеет затруднения в освоении основной образовательной программы.

Этап 3. Комплектование групп школьников из семей мигрантов, имеющих аналогичные «проблемные зоны», либо одинаковые образовательные потребности.

Этап 4. Оценка потенциала образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Составление карты ресурсного обеспечения.

Этап 5. Привлечение обучающихся к выбору стратегии преодоления трудностей с помощью карты ресурсного обучения.

Этап 6. Поддержка обучающихся в создании индивидуальных образовательных маршрутов.

Этап 7. Закрепление индивидуальных образовательных маршрутов в локальных актах образовательной организации.

Этап 8. Педагогическое сопровождение школьников в процессе реализации индивидуальных образовательных маршрутов: выстраивание доверительных отношений, мотивация обучающихся на выход из негативных сценариев, консультирование, координация взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Этап 9. Педагогическая поддержка рефлексии обучающимися результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов, презентация достижений обучающихся.

Этап 10. Педагогический анализ эффективности индивидуальных образовательных маршрутов, выявление проблем обучающихся, проектирование дальнейшей работы с обучающимися из семей мигрантов.

Данный алгоритм тщательно проигрывается в процессе внутриорганизационного обучения, педагоги могут выступать в различных ролях, в том числе, в роли обучающихся из семей мигрантов, их родителей, одноклассников, социальных партнёров. Стоит добавить, что индивидуальные образовательные маршруты должны стать объектом пристального внимания и обсуждения в рамках заседаний совета школы, педагогических консилиумов, методических совещаний. Представленный авторами алгоритм может быть изменён, творчески применён в конкретной образовательной организации.

Научная новизна исследования состоит в разработке комплекса способов внутриорганизационного обучения педагогов для их успешного взаимодействия с детьми мигрантов. Для педагогов-практиков предложены авторская технологическая карта диагностики готовности к образовательной и социальной интеграции обучающегося, находящегося в ситуации вынужденного билингвизма; уровни готовности обучающихся к образовательной и социальной интеграции: содержательные аспекты внутриорганизационного обучения. Дальнейшая работа предполагается в проведении апробации разработанного комплекса способов внутриорганизационного обучения педагогов взаимодействию с обучающимися из семьи мигрантов. Педагогам школ Челябинской области будет предложено освоить ситуационный анализ; пройти тренинг развития готовности к взаимодействию с детьми мигрантов; поучаствовать в разработке и реализации индивидуальных маршрутов.

Таблица 2

Технологическая карта диагностики готовности к образовательной и социальной интеграции обучающегося, находящегося в ситуации вынужденного билингвизма

Критерий	Показатель	Средство диагностики (рекомендуемое)	Ответственный за диагностику
Лингвистический статус	Достаточность уровня владения русским языком для общения и обучения.	Средства оценки предметных результатов по русскому языку	Учитель русского языка
Логопедический статус	Наличие/отсутствие нарушений речи	Индивидуальная карта логопедического обследования (методика Г.В. Чиркиной).	Логопед
Психологический статус	Степень выраженности негативных психологических состояний	Самооценка психических состояний Г. Айзенка,	Педагог-психолог
Образовательный статус	Сведения об успеваемости (средний балл, по образовательным областям)	Журнал успеваемости	Классный руководитель
Социальный статус	Наличие/отсутствие коммуникационных проблем, степень выраженности социальных компетенций	Социометрия, Методика оценивания социализации	Классный руководитель

## Библиографический список

1. Балыхина Т.М. *Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учебное пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.
2. Темнова И.О. Методы обучения работников в современных организациях. *Проблемы науки*. 2018; 9 (33). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-rabotnikov-v-sovremennyh-organizatsiyah>
3. Ярилова О.С. *Развитие системы повышения квалификации управленческих кадров вуза на основе личностно ориентированного подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
4. Кахаров А.С., Ярычев Н.У. Возможности внутриорганизационного обучения в обеспечении подготовки молодого преподавателя колледжа к проектированию индивидуальной методической системы. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6874>
5. Змеев С.И. *Андрогогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых*. Москва: ПЕР СЭ, 2007.
6. Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва: Просвещение, 1985.
7. Колесников И.А., Марон А.Е., Тонконогая Е.П. *Основы андрагогики: учебное пособие*. Москва: Академия, 2003.
8. Кривцова С.В. *Учитель и проблемы дисциплины*. Москва: «Генезис», 2004. (Серия «Психолог в школе»).
9. Кривцова С.В. *Азбука буллинга*. Available at: <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html>
10. Петрановская Л. *ТравлиNET. Методическое пособие для педагогов школ и школьных психологов*. Available at: [http://14gimnazia.com/stella/18-19/metodichka\\_dlja\\_uchitelej\\_travli\\_net.pdf](http://14gimnazia.com/stella/18-19/metodichka_dlja_uchitelej_travli_net.pdf)
11. Рот Ю., Коптельцева Г. *Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006.

## References

1. Balyhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov*. Moskva: Izdatel'stvo Rossijskogo universiteta družby narodov, 2007.
2. Temnova I.O. *Metody obucheniya rabotnikov v sovremennyh organizatsiyah. Problemy nauki*. 2018; 9 (33). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-obucheniya-rabotnikov-v-sovremennyh-organizatsiyah>
3. Yarilova O.S. *Razvitiye sistemy povysheniya kvalifikatsii upravlencheskih kadrov vuza na osnove lichnostno orientirovannogo podhoda*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
4. Kaharov A.S., Yarychev N.U. *Vozmozhnosti vnutoriorganizatsionnogo obucheniya v obespechenii podgotovki molodogo prepodavatelya kolledzha k proektirovaniyu individual'noj metodicheskoy sistemy. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 4. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6874>
5. Zmeev S.I. *Andragogika: osnovy teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslykh*. Moskva: PER S'E, 2007.
6. Kulyutkin Yu.N. *Psikhologiya obucheniya vzroslykh*. Moskva: Prosveschenie, 1985.
7. Kolesnikov I.A., Maron A.E., Tonkonogaya E.P. *Osnovy andragogiki: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya, 2003.
8. Krivcova S.V. *Uchitel' i problemy discipliny*. Moskva: «Genezis», 2004. (Seriya "Psiholog v shkole").
9. Krivcova S.V. *Azbuka bullinga*. Available at: <http://www.psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/start.html>
10. Petranovskaya L. *TravliNET. Metodicheskoe posobie dlya pedagogov shkol i shkol'nykh psikhologov*. Available at: [http://14gimnazia.com/stella/18-19/metodichka\\_dlja\\_uchitelej\\_travli\\_net.pdf](http://14gimnazia.com/stella/18-19/metodichka_dlja_uchitelej_travli_net.pdf)
11. Rot Yu., Koptel'tseva G. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Teoriya i treniny: uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Yuniti-Dana, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 379.81

Wang Bo (China), postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: 1617465160@qq.com

**CULTURATIVE TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL SUBJECT.** The article is dedicated to a topical problem of the usage of cultural technologies in socio-cultural activities for teaching subjects at school. The author substantiates the place of cultural technologies in the system of educational technologies, provides a historical overview of the formation and development of technologization of education. Cultural technologies are considered by the author in the educational process, which takes place in a socio-cultural environment. The author emphasizes that there is a new approach to the organization of socio-cultural activities, which is based on the development of individuality, identity, self-realization and self-value. The work reveals features and the role of cultural technologies in the organization of socio-cultural activities, designed to meet the cultural and educational needs of the individual.

**Key words:** socio-cultural activities, cultural technology, process of education.

Ван Бо, аспирантка, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: 1617465160@qq.com

## КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реализации культуротворческих технологий в социально-культурной деятельности субъектов воспитания. Автор обосновывает место культуротворческих технологий в системе педагогических технологий, дается исторический обзор становления и развития технологизации образования. Культуротворческие технологии рассматриваются автором в воспитательном процессе, который протекает в социокультурной среде. Автор подчеркивает, что сегодня формируется новый подход к организации социально-культурной деятельности, в основе которого лежит развитие таких качеств, как индивидуальность, самобытность, самореализация и самоценность. Выделены особенности и роль культуротворческих технологий в организации социально-культурной деятельности, призванной удовлетворять культурно-образовательные потребности личности.

**Ключевые слова:** социально-культурная деятельность, культуротворческие технологии, процесс воспитания.

Педагогическими технологиями в науке занимаются уже давно. Вопросами технологизации обучения активно занимались зарубежные авторы: А. Ламсдейн, П. Митчелл, Ф. Персиваль, Д. Финн, Г. Эллинтон и др., которые так или иначе привязывали их к информационным технологиям, под которыми первоначально понималась работа с информацией, затем в процесс стали включать так называемые «сопутствующие средства», в том числе электронно-вычислительные машины и компьютеры.

Несколько позже по вопросам технологий обучения появились труды отечественных авторов, среди основных хотелось бы отметить работы последних лет: В.С. Кукушкина, Е.С. Полат, Е.С. Романова, Г.К. Селевко, Н.Н. Суртаева, А.А. Факторович и многие др. Сегодня проблемам использования педагогических технологий в педагогической практике уделяется огромное внимание. В методической литературе можно найти различные подходы к пониманию педагогических технологий, так, Н.Н. Суртаева в своей работе отмечает: «О гуманитарных тех-

нологиях, в том числе и педагогических, в последнее время сказано немало. К сожалению, на практике образования возможности их применения остаются далеко не реализованными» [1, с. 6], автор подчеркивает, что «в условиях культуротворческой педагогики центральной составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками (субъект-субъектные отношения)» [1, с. 32].

Различные авторы по-своему подходят к трактовке определения педагогических технологий, предлагаются различные подходы к их классификации, нам показалась интересной система классификации, которую предлагает Н.Н. Суртаевой (рисунок 1).

В системе педагогических технологий выделяют большую группу воспитательных технологий. Классификацию технологий, которые применяют в процессе воспитания, приведенных Н.Н. Суртаевой в другой своей работе (2017) [2], представим схемой (рисунок 2).



Рис. 1. Классификация педагогических технологий по Н.Н. Суртаевой [1]

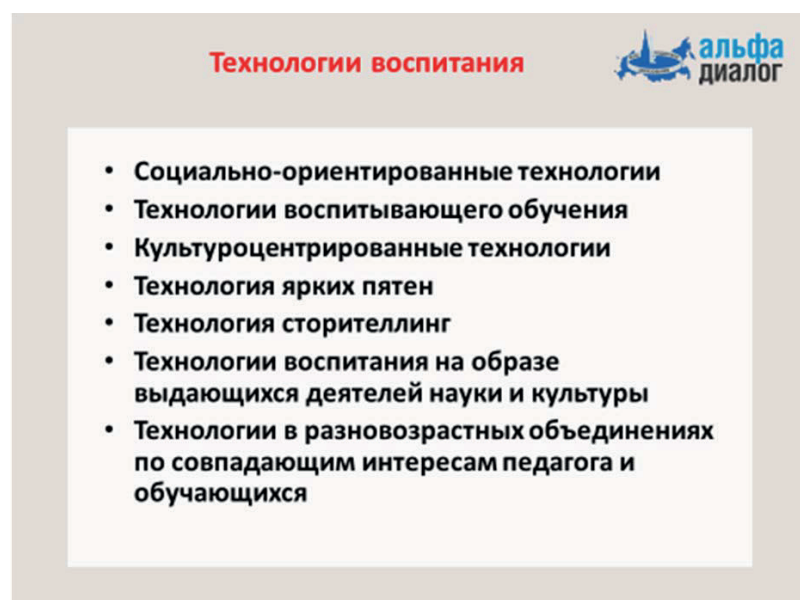


Рис. 2. Классификация воспитательных технологий по Н.Н. Суртаевой [2]

Автором определяются технологии воспитания как системные способы, направленные на решение воспитательных задач. Н.Н. Суртаева в своей классификации выделила группу культуроцентрированных технологий, которые ориентированы на использование культурного наследия в образовании, выделив принципы их реализации: «*принцип культурного самоопределения, принцип субъекта культуры, принцип воспитания субъекта интеллектуальной культуры, принцип развития вербального интеллекта*» [2].

Проанализировав большое количество литературы, мы считаем, что педагогические технологии, которые заставляют индивида приобщиться к культуре, понять её, заняться индивидуальным творчеством, необходимо отнести к категории культуротворческих технологий. В литературе культуротворческие технологии могут называться по-разному. При анализе педагогической литературы мы встречали следующие названия:

- технологии художественно-творческой деятельности,
- художественно-развивающие технологии,
- культуроохранные технологии,
- рекреативные технологии,
- технологии организации деятельности в социально-культурной среде,
- технологии самодетельного творчества и т. д.

Различные авторы в своих работах культуротворческие технологии определяют через разные контексты. Так, Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильникова в своём учебнике 2004 года «Социально-культурная деятельность» предлагают следующее определение: «*Технологии творческого развития детей, подростков и*

*взрослых, создания и обогащения культурных ценностей непосредственным образом связаны и взаимодействуют с технологиями изучения, сохранения, восстановления этих ценностей, освоения и использования культурного наследия в современном обществе*» [3].

Авторами отмечается, что культуротворческие технологии должны сопровождать человека в разные периоды его жизни: и в период его обучения, и во время его социально-профессиональной адаптации, и особенно в период включения личности в социально-культурную деятельность. В последний выделенный период культуротворческие технологии осуществляют ряд важных социальных функций, которые связаны не только с развитием различных составляющих личности (эмоционально-волевой, ценностно-смысловой и др.), но и с развитием творческого потенциала, креативных способностей. Кроме того, культуротворческие технологии, отмечают авторы, особенно актуальны и на завершающем этапе социализации, связанным либо с предпенсионным периодом жизни и пенсионным возрастом. Многие авторы отмечают реабилитационную роль культуротворческих технологий у людей с ограниченными возможностями здоровья, либо у людей, утративших трудоспособность – инвалидов, стариков. Именно в этот непростой период их жизни индивидуальное или коллективное творчество может помочь преодолеть возникшие ограничения, направить свой жизненный опыт, творческие умения и навыки в русло социокультурной самореабилитации.

Анализ литературы позволил выделить характеристики культуротворческих технологий: развивающие, активизирующие, творчески формирующие и т. д., человек реализует их в социальной, профессиональной, культурной, бытовой и др. деятельности в виде научно-технического, прикладного или художественного творчества. Некоторые учёные выделяют субкультурный механизм реализации культуротворческих технологий, объясняя это принадлежностью личности какой-либо субкультуре, а также структурный механизм – в рамках структур, реализующих государственно-социальные программы и социально-культурные проекты.

Социально-культурная деятельность способствует использованию личностью своего интеллектуального, креативного, творческого, художественного потенциала не только в своих интересах, но и во благо всего общества. Социально-культурная деятельность средствами культуротворческих технологий оказывает большое влияние на воспитание ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер, духовности, когнитивной составляющей личности, что особенно важно для образования подрастающего поколения. Каждый вид социально-культурной деятельности (творческая, аналитическая, фольклорно-исследовательская, художественно-коллекционная и т. д.) обладает эмоционально-мотивирующей силой воздействия на личность, побуждая её интерес к авторскому художественному творчеству.

При этом развивается система дополнительного художественного образования, создаются декоративно-прикладные объединения; хореографические, вокальные, театральные студии; музыкально-эстрадные коллективы, работающие в том числе с местным фольклором. Возрождается интерес к региональному фольклору, авторской песне, фестивальному движению, коллекционированию произведений искусства и выставочной деятельности. Активизируется деятельность по возрождению этнической культуры и региональных традиций: традиционных художественных ремёсел (ремесло как историко-культурная ценность), обрядов и праздников. Возрождается культурно-историческая реконструкция важных событий, восстановление памятников и мемориалов, археологические изыскания и др. Все это относится к культуротворческим технологиям в социально-культурной деятельности, как в традиционных формах, так и на базе креативных подходов.

Большинство авторов рассматривают культуротворческие технологии в аспекте досуговой деятельности. Л.А. Тюрина в своей диссертации «Культуротворческие технологии как фактор формирования досуговой культуры молодёжи» [4] предлагает средствами культуротворческих технологий формировать досуговую культуру молодёжи. Автор подчёркивает высокий педагогический потенциал социально-культурной деятельности средствами культуротворческих технологий, которые, по мнению учёной, «*представляют собой совокупность целенаправленных и планомерных педагогических воздействий на сознание и поведение человека через включение в культурно-ценностные и социально-значимые формы творчества, в процессе которых происходит выработка механизмов вовлечения личности в процесс непрерывного творчества*» [4, с. 59].

Как отмечает О.С. Захаричева [5], насущные потребности молодого поколения удовлетворяются как раз культуротворческими технологиями в социаль-

но-культурной деятельности. Автор выделяет функции культуротворческих технологий:

- приобщение личности к произведениям искусства, памятникам культуры, отношения к культуре как к ценности, формирование культурных потребностей молодёжи;
- создание условий и среды, которые дают возможность выявить и развить творческие способности личности, а также реализовать их в социокультурном пространстве региона, страны;
- осмысленная, с максимальной пользой организация свободного времени, своего досуга, осознанный выбор субкультуры.

О.С. Захарищева, как и многие авторы, признает культуротворческие технологии главными в организации досуга молодого поколения и предлагает свое понимание, автор рассматривает культуротворческие технологии как технологии самостоятельного творчества; как технологии, ориентируемые на основные пласты художественной культуры; отдельно выделяются так называемые этнофольклорные школы, которые формируют стили прикладного искусства.

О.С. Захарищева выделяет в своей работе следующие механизмы реализации культуротворческих технологий:

- изучение, сохранение и восстановление культурных ценностей;
- изучение и использование мирового культурного наследия;
- творческое развитие личности в области культуры и искусства;
- организация индивидуального художественного, декоративно-прикладного, научно-технического и авторского.

Типами культуротворческих технологий в социально-культурной деятельности называют: по степени субъектности – авторские, исполнительские, импровизационные; по субъекту организации – формальные и неформальные; по степени организации – стабильные и нестабильные; по виду деятельности – творческие, познавательные, учебные, исследовательские, организаторские, игровые, комплексные; по локализации – городские и сельские; по возрасту – взрослые, молодёжные и детские и др.

Выделяются этапы реализации культуротворческих технологий:

- 1 этап – этап изучения социокультурных условий,
- 2 этап – этап выявления уровня потенциала участников,
- 3 этап – этап поиска и определения направления, целей и задач деятельности,
- 4 этап – этап организационного оформления творческого коллектива.

Научно-педагогической основой реализации культуротворческих технологий является учение о способностях (Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и др.), которое связано с ранним выявлением интересов ребенка и дифференциацией их творческой деятельности. Данное учение трактует понятия способности, одарённость, талант, данная дифференциация важна в организации социально-культурной деятельности и подборе культуротворческих технологий.

Применение культуротворческих технологий в воспитательном процессе эффективнее реализуются в социокультурной среде. А.А. Макаренко в своей ра-

боте (1997) [6] рассматривал влияние социокультурной среды на развитие личности. Социокультурную среду автор представлял как «часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, благодаря социокультурной среде реализуется процесс социализации и инкультурации личности обучающегося».

При этом социализацию ученый называл процессом развития субъекта в ходе его взаимодействия с социокультурной средой, которая обогащает его как самореализующуюся личность; инкультурацию – процессом освоения (принятия) субъектом способов действий и мышления, которые и составляют культуру).

Учёным выделялась культуротворческая среда как «совокупности материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности». Культуротворческая среда должна создаваться педагогами внутри образовательной организации, а также использоваться внешняя социокультурная среда. Его последователь С.В. Кривых отмечает, что такая среда в образовательной организации «должна быть напряжённой и максимально насыщенной и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях» [7].

Развитие мировой культуры, внедрение новых технологий в производство обуславливают рост свободного для досуга людей времени. Реализация социально-культурной деятельности средствами приобщения к творчеству рассматривается различными учеными многоликим явлением. Существуют разные, порой противоположные, взгляды, предлагается использовать разные методы, различные подходы, учитывающие индивидуальное восприятие специфической природы творчества. В воспитательном процессе используется различный материал выразительности и инновационные формы и приёмы.

В разных областях практической деятельности человека проявляется творчество, выделяя художественное творчество в отдельную группу, можно заметить черты, роднящие художественное творчество с иными видами творчества, однако главной его отличительной чертой является обращённость к человеческим чувствам и переживаниям, способность проникать в глубины человеческих эмоций.

В настоящее время формируется новый подход к организации социально-культурной деятельности, в его основе видят развитие индивидуальности субъекта, его самобытности, самореализации, самоценности самого человека. Это означает, что социокультурная деятельность средствами художественного творчества представляет собой процесс решения определённых воспитательных задач.

Оценивая роль художественного творчества в социально-культурной деятельности субъектов воспитания, можно с уверенностью утверждать, что оно формирует их творческий потенциал, оказывает существенное влияние на развитие важных личностных качеств, творческих способностей и творческого потенциала. Социокультурный потенциал – это степень выраженности отношения личности к социокультурным изменениям и тенденциям развития цивилизации.

#### Библиографический список

1. Суртаева Н.Н. *Педагогические технологии: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Экспресс, 2008.
2. Суртаева Н.Н. *Гуманитарные технологии в образовании*. Омск: ИРООЮ, 2017.
3. Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. *Социально-культурная деятельность: учебник*. Москва: Московский государственный университет культуры и искусств, 2004.
4. Тюрина Л.А. *Культуротворческие технологии как фактор формирования досуговой культуры молодёжи*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 2007.
5. Захарищева О.С. *Культуротворческие технологии в организации досуговой деятельности молодёжи. Молодёжь и наука: сборник материалов X Юбилейной Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, посвященной 80-летию образования Красноярского края*. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2014. Available at: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/directions.html>
6. Макаренко А.А. *Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование*. Тюмень: ТОГИРРО, 1997.
7. Кривых С.В., Макаренко А.А. *Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2003.

#### References

1. Surtaeva N.N. *Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: 'Ekspress, 2008.
2. Surtaeva N.N. *Gumanitarnye tehnologii v obrazovanii*. Omsk: IROOOYu, 2017.
3. Kiseleva T.G., Krasil'nikov Yu.D. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost': uchebnik*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj universitet kul'tury i iskusstv, 2004.
4. Tyurina L.A. *Kul'turotvorcheskije tehnologii kak faktor formirovaniya dosugovoj kul'tury molodezhi*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tambov, 2007.
5. Zaharischeva O.S. *Kul'turotvorcheskije tehnologii v organizacii dosugovoj deyatel'nosti molodezhi. Molodezh' i nauka: sbornik materialov X Yubilejnoy Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoj 80-letiyu obrazovaniya Krasnoyarskogo kraja*. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj un-t, 2014. Available at: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/directions.html>
6. Makarenko A.A. *Kul'turotvorcheskaya sreda: status, struktura, funkcionirovanie*. Tyumen': TOGIRRO, 1997.
7. Krivyh S.V., Makarenko A.A. *Pedagogicheskaya antropo'ekologiya. Pedagogika zhiznedeyatel'nosti*. Sankt-Peterburg: GNU IOV RAO, 2003.

Статья поступила в редакцию 02.07.19

УДК 378.046.4

**Vilkova A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow, Russia),  
E-mail: [mavlad67@mail.ru](mailto:mavlad67@mail.ru)

**Litvishkov V.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow, Russia),  
E-mail: [mavlad67@mail.ru](mailto:mavlad67@mail.ru)

**Shvyrev B.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Research Institute of Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow, Russia),  
E-mail: [bor2275@yandex.ru](mailto:bor2275@yandex.ru)

**PROBLEMS OF CONTINUOUS LEARNING FOR INFORMATION SECURITY PERSONNEL.** Rapid increase of development in software and the level of penetration of information into production processes and the improvement of methods of illegal access to confidential information and the information system as a whole determine the need for continuous training for specialists in the sphere of information security. According to their methodology, all software and hardware systems for countering cyber attacks always lag behind the methods of intruders and build their systems to counter already known and perfect attacks. The authors single out an important component of information security that is different from software and hardware which is a human factor. Qualitative continuous training of enterprise employees and information security specialists is able to generate knowledge and skills for handling confidential information, information systems and computer technology, which allow to comply with laws, rules, regulations and information security instructions at each technological stage of its use. The introduction of continuous training in commercial organizations faces a number of problems. The paper highlights the basic problems and suggests approaches to overcome them. The importance of creating an information security management system, containing as a basic component of measures to ensure continuous training of information security staff, is noted.

**Key words:** continuous education, advanced training, information security, information security management system.

**А.В. Вилкова**, д-р пед. наук, доц., ФКУ Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, E-mail: mavlad67@mail.ru

**В.М. Литвишнев**, д-р пед. наук, проф., ФКУ Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, E-mail: mavlad67@mail.ru

**Б.А. Швырев**, канд. ф.-м. наук, ФКУ Научно-исследовательский институт ФСИН России, г. Москва, E-mail: bor2275@yandex.ru

## ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Стремительное увеличение программного обеспечения и уровня проникновения информатизации в производственные процессы, а также совершенствование способов незаконного доступа к конфиденциальной информации и информационной системы в целом – всё это определяет потребность в непрерывном обучении информационной безопасности (ИБ). По своей методологии все системы программно-аппаратных средств противодействия кибератакам всегда отстают от методов злоумышленников и строят свои системы по противодействию уже известным и совершенным нападениям. Авторы выделяют важную компоненту ИБ, отличную от программно-аппаратных средств – это человеческий фактор. Качественная непрерывная подготовка сотрудников предприятий и специалистов ИБ способна сформировать знания и навыки обращения с конфиденциальной информацией, информационными системами и вычислительной техникой позволяющие на каждом технологическом этапе её использования соблюдать законы, правила, регламенты и инструкции обеспечения информационной безопасности. Осуществление непрерывного обучения в коммерческих организациях сталкивается с рядом проблем. В работе выделяются базовые проблемы и предлагаются подходы к их преодолению. Отмечается важность создания системы управления информационной безопасностью, содержащей базовый компонент мероприятия по обеспечению непрерывному обучению ИБ сотрудников.

**Ключевые слова:** непрерывное обучение, повышение квалификации, информационная безопасность, система управления информационной безопасностью.

### Введение

В силу стремительного развития вычислительной техники и программного обеспечения актуальным становится вопрос информационной безопасности и конфиденциальности информации [1]. Потеря информации и получения к ней доступа нелегитимным способом обычно называют атакой (попыткой атаки) или взломом, или «хакингом» информационной системы, информационной среды. Методы совершения подобных противоправных действий широко описаны в современной литературе и в настоящем рассмотрении их не являются самоцелью. Текущая работа посвящена как раз противоположному процессу – процессу формирования навыков, компетенций информационной безопасности у сотрудников, в чьих должностных обязанностях указано взаимодействие с вычислительной техникой и информационными системами и средами. В настоящее время такое требование относится практически к большинству сотрудников предприятий, организаций, учреждений и т. д. Задача развития знаний и умений у сотрудников весьма обширна. Одной из особенностей является непрерывное обучение информационной безопасности, обусловленное стремительным увеличением программного обеспечения и уровнем проникновения информатизации в производственные процессы и совершенствованием способов незаконного доступа к конфиденциальной информации и информационной системы в целом.

**Роль человека в процессе обеспечения информационной безопасности.** Некоторое время назад считалось, что угроза конфиденциальности или киберугрозы явление характерное для определенного вида деятельности, например, платежные системы и банки, и простым пользователям ничего не грозит по причине отсутствия криминального интереса к ним со стороны злоумышленников. При этом производители программных и аппаратных средств уверяли о надежности средств защиты и противодействия угрозам. ИБ возлагалась в большей степени на программное обеспечение. Исходя из числа атак и киберугроз за последние несколько лет говорить о том, что можно избежать кибернападения недопустимо. Можно говорить о том, как будет организована система управления информационной безопасностью и сколько времени и средств потребуются на устранение последствий кибератаки. По своей методологии все системы программно-аппаратных средств противодействия кибератакам всегда отстают от методов злоумышленников и строят свои системы по противодействию уже известным и совершенным нападениям. При этом стоит отметить важную компоненту ИБ отличную от программно-аппаратных средств это человеческий фактор [2]. Понимание роли человека, пользователя в обеспечении в настоящий момент остается недооцененной.

**Непрерывное обучение информационной безопасности.** Только качественная подготовка сотрудников предприятий и специалистов ИБ способна сформировать знания и навыки обращения с конфиденциальной информацией, информационными системами и вычислительной техникой позволяющие на каждом технологическом этапе её использования соблюдать законы, правила, регламенты и инструкции обеспечения информационной безопасности. Сотрудники, осведомленные о правилах организации и обработки сведений ограниченного доступа и конфиденциальных сведений, обеспечивают информационную

безопасность на долгосрочную перспективу. Ни для кого не секрет, что порядки и регламенты обращения с информацией в электронном виде экстраполированы с соответствующих норм по работе с документами и сведениями на бумажном носителе и лишь учитывают особенность создания, хранения, передачи и обработки электронных документов и информационных систем в целом. Тогда целесообразно признать первостепенную значимость обучения основам безопасности перед традиционными средствами программно-аппаратными обеспечения информационной безопасности на предприятии и учреждении. При всей необходимости информационных средств противодействия киберугрозам самостоятельно они не могут обеспечить весь комплекс мер информационной безопасности и лишь представляют собой инструмент, хоть и необходимый, но инструмента, эффективность применения которого определяется тактикой его использования и как следствие информационной грамотностью сотрудников подразделений по ИБ. В самом оптимистическом прогнозе при согласованной и взаимодополняемой с резервированием системы управления информационной безопасностью (СУИБ) неизбежно возникает вопрос о сотрудниках, непосредственных пользователях вычислительных средств, которые будут контактировать с системой в процессе выполнения своих должностных обязанностей, об их знаниях и осведомленности об информационной безопасности и конфиденциальности. Отсутствие образования по вопросам безопасности персонала может свести на нет все старания разработчиком и производителей программного обеспечения. Предотвращение возникновения рисков связано в первую очередь с организацией комплексного подхода к обучению и тренировкам персонала в вопросах информационной безопасности. Можно рассматривать различные педагогические методики обучения как с отрывом, так и без отрыва от производства. Разрабатывать систему инструктажа по обеспечению информационной безопасности на одном уровне значимости с аналогичными инструктажами по технике безопасности и доступу к сведениям, составляющим государственную тайну. Информационные технологии могут значительно расширить методики обучения и контроля полученных знаний.

Таким образом, организация регулярного обучения и поддержания его на современном и актуальном уровне обеспечивает упреждающую защиту информации от посягательств, так как каждая ошибка в обращении с информационной системой может быть использована злоумышленниками. Можно привести Самурайское выражение – «Враг стоит, и я неподвижен, враг напал, но я ударил первым». Упреждающим ударом в информационной безопасности и является система своевременного и актуального обучения обеспечению информационной безопасности на предприятии.

Традиционно меры по обеспечению информационной безопасности включают пять пунктов: законодательный (законы, нормативные акты, стандарты и т. п.), морально-этический (всевозможные нормы поведения, несоблюдение которых ведёт к падению престижа конкретного человека или целой организации), административный (действия общего характера, предпринимаемые руководством организации), физический (механические, электро- и электронно-механические препятствия на возможных путях проникновения потенциальных нарушителей),

аппаратно-программный (электронные устройства и специальные программы защиты информации).

Необходимым и одним из основных компонентов на наш взгляд является обучение сотрудников основам информационной безопасности, развитие у них навыков и умений и как следствие формирование культуры информационной безопасности. В доктринах информационной безопасности стран НАТО 2017 и 2018 годов первоочередной задачей проходящей красной нитью является все-стороннее обучение персонала, сотрудников и рядовых граждан основам обеспечения информационной безопасности [3]. Непрерывное повышение квалификации сотрудников, прохождение ими стажировок и т. д.

Формирование культуры информационной безопасности является многогранным педагогическим процессом, заслуживающим всестороннего исследования и изучения.

**Трудности в реализации повышения квалификации по информационной безопасности.** Надежность любой программы информационной безопасности определяется прочностью её самого слабого звена. Достаточно часто самым слабым элементом в программе управления информационной безопасностью являются люди. Люди неосознанно нажимают на вложения электронной почты, выбирают небезопасные пароли и в некоторых случаях делятся этими паролями с коллегами, становятся жертвами умных – и не очень умных – атак социальной инженерии, или они просто обходят установленные средства информационной безопасности, с целью повышения производительности выполняемых производственных задач.

Большинство коммерческих и частных организаций воспринимают задачу обучения персонала и повышения квалификации в области безопасности достаточно сложной и не обладающей наглядной краткосрочной эффективностью. Такому подходу противостоит желание экономии финансовых и людских средств, а также перегрузка и нежелание сотрудников воспринимать слишком большое количество информации. На март 2019 года по данным департамента по цифровым технологиям, культуре, СМИ и спорту Великобритании [4] отмечаются базовые технические проблемы по кибербезопасности у 54% коммерческих организаций и 18% государственных организаций в Великобритании. Кибербезопасность достаточно сложное понятие, не определяющееся только количеством квалифицированного технического персонала, это определённый уровень грамотности и навыков всего персонала в сочетании с техническими подходами, идущими в ногу со временем.

В бюджетных и государственных организациях ситуация обстоит лучше из-за строгой законодательной регуляции деятельности. Развитие законодательной базы – важный и необходимый элемент, направленный на обеспечение ИБ, имеющий одну особенность, связанную с необходимостью постоянных изменений для противодействия современным киберугрозам. Изменения в законодательстве и нормативных актах приводят к выполнению конкретных требований, указанных в документах без комплексного анализа безопасности. Такому же пути следуют и при обучении персонала, проводимого исключительно для соответствия нормативным требованиям и регламентам. В результате информационная безопасность рассматривается как препятствие для способности бизнеса предоставлять эффективные услуги клиентам и не развиваться, а в последствии вообще игнорируется.

Рассмотрим один из характерных сценариев попытки управления информационной безопасности предприятия. Допустим, на организацию распространялись многие отраслевые нормы, а также юридические обязательства согласно действующему законодательству, например, Закон о защите персональных данных или критической информационной инфраструктуры. Различные инициативы по повышению грамотности сотрудников в вопросах информационной безопасности потерпели неудачу, и недавно назначенному главному сотруднику по информационной безопасности было поручено разработать программу по повышению квалификации персонала об информационной безопасности, которая бы учитывала все потребности.

В результате обзора различных внутренних программ был выявлен ряд инициатив по повышению осведомленности о безопасности, которые были начаты в соответствии с действующими регламентами и указаниями. Тем не менее, результаты обзора показали, что каждая из этих инициатив по повышению уровня информационной грамотности была сосредоточена исключительно на своем собственном индивидуальном направлении и не была связана с общей задачей информационной безопасности предприятия в целом. Это, в свою очередь, привело к дублированию усилий и к тому, что персонал и даже руководство стали рассматривать обучение основам информационной безопасности как пустую трату времени.

Другим ключевым элементом, который был определен как причина провала этих программ, было отсутствие поддержки со стороны высшего руководства для различных программ по повышению безопасности. Каждая из программ была поддержана непосредственным руководителем, ответственным за конкретное направление бизнеса и реализацию информационной безопасности в нем. Однако за пределами этого направления поддержка программы была незначительной или отсутствовала, и, хотя намерения были хорошими, во многих случаях программы по обеспечению безопасности не работали из-за того, что руководство других направлений бизнеса не рассматривало программу как проблему с высоким приоритетом. Сотрудники служб ИБ такой организации столкнулись с

непониманием и скептическим отношением к проблеме внедрения программы обучения информационной безопасности сотрудников.

**Система управления информационной безопасностью.** Наиболее эффективным способом обеспечения успеха будет создание СУИБ, которая могла бы отвечать всем нормативно-правовым требованиям. Для этой цели можно использовать Стандарт информационной безопасности Международной организации по стандартизации / Международной электротехнической комиссии (ISO / IEC) 27001 [5]. Ранее известный как BS 7799, ISO / IEC 27001 в настоящее время является международно-признанным стандартом, который предоставляет компаниям основанный на риске подход к защите своей информации. Являясь международным стандартом, ISO / IEC 27001 предоставляет организациям независимую проверку того, что их система управления информационной безопасностью соответствует международно-признанному стандарту. Это даёт компании, её клиентам и партнерам уверенность в том, что они управляют своей безопасностью в соответствии с признанными и проверенными рекомендациями и регламентами.

Принимая основанный на рисках и стандартах подход к внедрению системы управления информационной безопасностью в соответствии с ISO / IEC 27001, компании получают преимущества за счет соответствия законодательным и отраслевым нормативным требованиям [6].

Важно отметить, что ISO / IEC 27001 можно просто использовать в качестве основы, на которой компания может внедрять и оценивать свою систему управления информационной безопасностью без необходимости аккредитации или регистрации. Это особенно полезно для компаний, желающих убедиться, что они внедряют эффективную СУИБ, но, возможно, не хотят затрат и накладных расходов на проведение аудита.

В Стандарте информационной безопасности ISO / IEC 27001 был ряд ключевых элементов. Рассмотрим их подробнее.

Одним из ключевых факторов успеха любой реализации ISO / IEC 27001 является комплексный подход к управлению рисками в системе управления информационной безопасностью предприятия или учреждения. Выявив все риски информационной безопасности, с которыми сталкивается организация, и уровень риска, который руководство и бизнес готовы принять, можно выбрать и внедрить наиболее подходящие средства для управления этими рисками в рамках приемлемых уровней риска.

Обычно выявляется риск несоблюдения различных нормативных и правовых требований. Некоторые из этих нормативных и правовых требований предусматривают, что сотрудники должны быть осведомлены о своих обязательствах в соответствии с этими правилами и должны пройти соответствующее обучение.

Кроме того, стандарт информационной безопасности ISO / IEC 27001 требует, чтобы оценка рисков проводилась регулярно, чтобы можно было измерять эффективность выбранных средств контроля, а также выявлять и управлять новыми рисками. Это гарантирует, что программа осведомленности о безопасности должна впоследствии обновляться при выявлении новых рисков. Это позволяет актуализировать программу и учитывать в ней современное состояние угроз и мер противодействия.

Поскольку отсутствие обучения сотрудников по вопросам соблюдения требований информационной безопасности было выявлено при оценке риска, им необходимо впоследствии управлять и принимать меры по устранению недостатка. Принимать такие меры в рамках бизнеса или предприятия относятся к компетенции высшего руководства. Одним из способов управления этим риском является реализация программы обучения по обеспечению информационной безопасности. Принятие такого решения должно было быть признано и одобрено старшим руководством, специалист подразделения информационной безопасности должен получить полную поддержку старших руководителей, чего так не хватало прежде.

После поддержки программы устранения рисков, вызванных нехваткой обучения, формируются необходимые программы, средства и ресурсы.

**Непрерывное улучшение.** Одним из ключевых преимуществ внедрения системы управления информационной безопасностью на основе стандарта информационной безопасности ISO / IEC 27001 является требование постоянного совершенствования СУИБ.

Возможность разработки обучающей программы по вопросам безопасности и конфиденциальности, которая отвечала бы реальным потребностям бизнеса, также обеспечивает успех обучения сотрудников и информационной безопасности в целом [7].

Наряду с предоставлением прочной основы для разработки программы обучения по вопросам безопасности и конфиденциальности, СУИБ использует стандарт для:

- соблюдение законодательства:

Наличие структурированной системы управления информационной безопасностью облегчает задачу определения требований соответствия законодательству. Это также сделало включение новых или изменение прежних требований соответствия программ обучения осведомленности и информационной безопасности и конфиденциальности более эффективным и действенным процессом.

- Улучшенное управление:

Наличие единой программы обучения по вопросам безопасности и конфиденциальности также обеспечивает уверенность руководства в соблюдении

ключевых элементов информационной безопасности, изучению которых и посвящено обучение персонала. Эта информация позволяет руководству обеспечить прозрачную и эффективную кадровую политику, направленную на назначение на ключевые посты сотрудников, обладающих знаниями в области информационной безопасности. Тестовые материалы, разработанные для поддержки учебной программы, также позволили руководству быстро определить, где были пробелы в обучении и какие дополнительные инвестиции необходимо было сделать для устранения этих пробелов.

- Улучшение отношений с клиентами и партнёрами:

Продemonстрировав, что компания серьезно относится к информационной безопасности, клиенты и торговые партнеры могут уверенно обращаться к ней,

зная, что она применила независимый проверяемый подход к управлению рисками информационной безопасности.

**Выводы.** Благодаря использованию программы обучения по вопросам информационной безопасности и конфиденциальности в соответствии с ISO / IEC 27001 в отличие от прежних не структурированных и не систематизированных отдельных программ, снижается стоимость обучения персонала и повышается отдача от обучения и оправдываются вложенные инвестиции в обучение.

Хотя ISO / IEC 27001 не гарантирует 100%-ную безопасность (в принципе никакой стандарт или система не может), он позволяет компании применять качественный подход к защите данных своих клиентов и, в конечном итоге, к защите конфиденциальности личной информации своих клиентов.

#### Библиографический список

1. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации (утв. Президентом РФ от 9 сентября 2000 г. N Пр-1895).
2. Pedley D., McHenry D., Motha H., Shah J (2018). *Understanding the UK cyber security skills labour market*.
3. Основные понятия национальной кибербезопасности государства, входящих в Северо-Атлантический альянс: монография. Б.А. Швырев. Москва, 2018.
4. Policy paper «Initial National Cyber Security Skills Strategy: increasing the UK's cyber security capability – a call for views, Executive Summary». 3 May 2019. Department for Digital, Culture, Media & Sport. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/cyber-security-skills-strategy/initial-national-cyber-security-skills-strategy-increasing-the-uk-cyber-security-capability-a-call-for-views-executive-summary>
5. Оригинал ISO 27001 Британского института стандартов ISO 17799. Available at: <http://www.standardsdirect.org/iso17799.htm>
6. Руководство по ISO17799. Available at: <http://iso-17799.safemode.org/>
7. ISO 17799: 2005 Охват информационной безопасности. Гари Хинсон. Available at: [http://iso-17799.safemode.org/indexade7.html?page=ISO\\_17799\\_and\\_information\\_security\\_awareness](http://iso-17799.safemode.org/indexade7.html?page=ISO_17799_and_information_security_awareness)

#### References

1. Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii (utv. Prezidentom RF ot 9 sentyabrya 2000 g. N Pr-1895).
2. Pedley D., McHenry D., Motha H., Shah J (2018). *Understanding the UK cyber security skills labour market*.
3. Osnovnye ponyatiya nacional'noj kiberbezopasnosti gosudarstv, vkhodyaschih v Severo-Atlanticheskij al'yans: monografiya. B.A. Shvyrev. Moskva, 2018.
4. Policy paper «Initial National Cyber Security Skills Strategy: increasing the UK's cyber security capability – a call for views, Executive Summary». 3 May 2019. Department for Digital, Culture, Media & Sport. Available at: <https://www.gov.uk/government/publications/cyber-security-skills-strategy/initial-national-cyber-security-skills-strategy-increasing-the-uk-cyber-security-capability-a-call-for-views-executive-summary>
5. Original ISO 27001 Britanskogo instituta standartov ISO 17799. Available at: <http://www.standardsdirect.org/iso17799.htm>
6. Rukovodstvo po ISO17799. Available at: <http://iso-17799.safemode.org/>
7. ISO 17799: 2005 Oхват informacionnoj bezopasnosti. Gari Hinson. Available at: [http://iso-17799.safemode.org/indexade7.html?page=ISO\\_17799\\_and\\_information\\_security\\_awareness](http://iso-17799.safemode.org/indexade7.html?page=ISO_17799_and_information_security_awareness)

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 378.016

**Vnuchkova T.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Medical University (Barnaul Russia), E-mail: [t.vnuchkova@mail.ru](mailto:t.vnuchkova@mail.ru)

**Komissarova L.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State University (Barnaul Russia), E-mail: [lkomissarova@yandex.ru](mailto:lkomissarova@yandex.ru)

**CONTEXTUAL METHOD IN TRAINING OF EXPERTS ON ADVERTIZING AND PUBLIC RELATIONS.** The article studies a contextual method of training in advertizing and public relations which, is offered to be considered as an instrument of development of skills in systematization of information and a professional reflection in different communication technologies. For demonstration of opportunities of the method designed by the authors of the modern Product Placement technology is chosen. The contextual method is represented as a universal tool of the analysis of semantic links in works of culture, literature and art as objects of marketing communications of the companies' brands. On the basis of the models used in Product Placement three types of a context are allocated and described: visual, verbal and behavioural. The types of the context are included into a peculiar catalog of contexts with the mastered procedures of the contextual analysis which authors suggest to add in further researches.

**Key words:** contextual method, cognitive dissonance, communication technologies, embedded advertizing, Product Placement.

**Т.Н. Внучкова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: [t.vnuchkova@mail.ru](mailto:t.vnuchkova@mail.ru)

**Л.М. Комиссарова**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный медицинский университет, г. Барнаул, E-mail: [lkomissarova@yandex.ru](mailto:lkomissarova@yandex.ru)

## КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

Статья посвящена контекстному методу обучения в рекламе и связях с общественностью, который предлагается рассматривать как инструмент развития навыков по систематизации информации и профессиональной рефлексии в различных коммуникационных технологиях. Для демонстрации возможностей метода авторами избрана современная технология Product Placement. Контекстный метод представляется авторами как универсальный инструмент анализа семантических связей в произведениях культуры, литературы и искусства как объектах маркетинговых коммуникаций компаний-брендов. На основании используемых в Product Placement моделей выделены и описаны три вида контекста: визуальный, вербальный и поведенческий. Виды контекста входят в своеобразный каталог контекстов с освоенными процедурами контекстного анализа, который авторы предлагают дополнять в дальнейших исследованиях.

**Ключевые слова:** контекстный метод, когнитивный диссонанс, коммуникационные технологии, скрытая реклама, Product Placement.

В настоящее время в сфере образования наступает этап, когда необходимо переходить от обсуждения общих проблем к задачам, возникающим в практической деятельности в конкретной профессиональной отрасли [1]. В практикоориентированных специальностях, к которым относится «Реклама и связи с общественностью», все острее встает вопрос о нетеоретическом владении профессией. Помимо других практических навыков готовность применять современные коммуникационные технологии – одно из самых важных требований рынка, предъявляемых к будущим профессиональным коммуникаторам [2]. Это овладение невозможно без ввода в практическую деятельность методов, позволяющих развивать профессиональную рефлексия [3].

В настоящей статье мы обратимся к контекстному методу, который предлагаем использовать в распространенной в рекламе и PR коммуникационной технологии – Product Placement. Этот метод развивает когнитивные навыки обучающегося вследствие того, что упорядочивает знания об объекте в ходе контекстного анализа, результаты которого образуют «многомерную систему контекстов, «конструирующих» данное явление для воспринимающего его субъекта» [4, с. 2]. Овладение этим методом позволит специалисту сформировать устойчивые навыки работы в проектом менеджменте, в работе с потребителем опытом клиента, навыки визуального конструирования и многие другие.

Контекстный метод произведен от понятия контекст, которое используется в лингвистике, психологии, философии, искусстве и т. д. Предмету нашего исследования релевантно психологическое прочтение данного понятия: «контекст – это некоторая процессуальная функциональная система, объединяющая все другие психические процессы и состояния в целях обеспечения соотношения одного фрагмента информации с другими и порождения тем самым значения и смысла...» [4, с. 2]. Это определение отсылает нас к другой психологической теории – когнитивного диссонанса. Автор теории когнитивного диссонанса, Леон Фестингер, отмечал, что диссонанс «есть существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний», понимая под термином «знание» «любое мнение или убеждение индивида» [5, с. 25]. В фокус внимания этой теории попадают два элемента, связанных отношениями консонанса или диссонанса, которые образуют минимальный контекст. Контекстный метод позволяет вскрыть причины и определить способы работы по уменьшению когнитивного диссонанса, способы работы с контекстуальными связями. Л. Фестингер в самом общем виде таких способов видит три: изменение поведения, изменение окружающей среды, добавление новых когнитивных элементов [5].

Контекстный метод предполагает процедуру контекстного анализа как «совокупности принципов, приемов и процедур, направленной на систематическое выделение и описание контекстов изучаемого явления. [4, с. 6]. В нашем исследовании предметом контекстного анализа являются отношения между минимум двумя элементами или фрагментами информации в системе знания индивида с целью установления характера отношений – консонанса или диссонанса. Субъект, процессы восприятия которого анализируются в указанной коммуникационной технологии, выступает в роли потенциального потребителя торговой марки или бренда.

Выделяются следующие принципы использования контекста как инструмента психологического исследования: принцип расширения, взаимосвязи, вариативности, контекстной обусловленности, системности, дополнительности.



Рис. 1. Визуальный Product Placement Faberlic в фильме «Ирония судьбы. Продолжение»

В нашей работе особое значение приобретает принцип дополнительности, который означает, что «максимально полное понимание феномена возможно лишь при сочетании информации, полученной в различных контекстах; противоречивые концепции есть различные проекции одного объекта в разных контекстах [4, с. 2].

Различные виды контекстов объединяются в **каталог**, который «может быть использован ... для обучения школьников и студентов навыкам системного анализа» [4, с. 3]. Таким образом, контекстный анализ состоит в вычлениении и описании фрагментов/элементов информации, установлении типа связи между ними, определении вида контекста, формулировании выводов и следствий, определяющих возможности и необходимость корректировок на последующих этапах коммуникационной технологии.

Обратимся к **Product Placement** (далее РР). РР – один из видов не прямой рекламы, коммуникационная технология размещения товара (торговой марки) в сюжетной канве кинофильма или любого продукта индустрии развлечений, с рекламными или пропагандистскими целями [6, с. 3]. Однако чаще всего эта технология используется при производстве кинопродукции. Необходимо отметить, что предъявление бренда в любом произведении сложный процесс: нужно выделить продукт/услугу, обратив на них внимание потенциального потребителя, и в то же время не нарушить процесс образования значений и смысла. При восприятии художественного произведения принципиально важна непрерывность процессов восприятия и интерпретации произведения, но, с другой стороны, закон о рекламе запрещает скрытое воздействие на сознание потребителя [закон о рекламе РФ, ст. 5, п. 7], [8], поэтому воспринимающий должен осознавать рекламное воздействие. РР считается эффективным, если после показа кинофильма увеличиваются продажи товаров или услуг компании-бренда. Это происходит, потому что зритель превращается в потребителя, стремясь отождествиться с героем либо пережить схожие эмоциональные состояния в ситуациях с использованием продукта/услуги бренда.

Для проведения контекстного анализа в качестве и исходной информации, и для формулирования выводов необходимо знание о моделях использования этой технологии: суггестивной и социально-психологической; последняя включает в себя ролевую и ситуативную модели внедрения бренда в фильм [9, с. 87]. **Суггестивная модель** основана на многократном повторе имени бренда в случае вербального РР, или многократном предъявлении продукта, если используется визуальный РР. Важной характеристикой суггестивной модели РР является

то, что продукт бренда используется *без учета контекста* – сюжетной линии, характера героя и т. д. [9, с. 87].

В двух разновидностях **социально-психологической** модели бренд интегрируется в предметное окружение привлекательного для аудитории героя фильма (ролевая модель), либо привязывается к эмоционально позитивным ситуациям, с которыми зрители могут или хотят ассоциировать свой жизненный опыт. Кроме того, РР может интегрироваться либо пассивно, через простое предъявление продукта в кадре, либо активно – через показ употребления и использования брендированных товаров или услуг. Наконец, РР может быть как преднамеренным, так и непреднамеренным [9].

В каталог контекстов в РР включаются следующие виды: визуальный контекст, вербальный и поведенческий. **Визуальный контекст** связан с визуальным РР – это появляющиеся в кадре витрины магазинов, детали с легко читаемым логотипом, объекты, на которые обращает внимание герой фильма. Предметом контекстного анализа служит связь товара с остальными объектами в кадре, а главным принципом организации РР в кинопродукции является построение кадра по принципу фигура-фон. Наиболее грубым использованием РР будет предъявление бренда крупным планом – в качестве фигуры – в течение нескольких секунд (от 3 до 5), на другом конце шкалы интеграции находится расположение бренда на фоне или общем плане, с выделением его специальными приемами – цветом, специальным композиционным размещением в кадре, фактурой и т. д.

Интеграция будет тонкой, если зритель не будет отвлекаться на предметы, которые хотя и важны для формирования предметной среды, все же не требуют специального и длительного переключения внимания. В фильме Тимура Бекмамбетова «Ирония судьбы. Продолжение» косметическая компания *Faberlic* использует РР трижды – два раза главная героиня Надежда использует пудреницу с логотипом на крышке, и в одном из эпизодов мы видим рекламу *Faberlic* (лайтбокс) на крыше такси. В первом случае, на наш взгляд, диссонанс, разрыв в восприятии возникает вследствие того, что товар демонстрируется на переднем плане

несколько секунд, что отвлекает от восприятия эмоционального состояния героини, прерывает процесс восприятия её переживаний. В случае лайтбокса кадр построен общим планом, в котором реклама занимает примерно 1/12 кадра, у нее продуманное цветовое решение. Диссонанс возникает и здесь, но уже по логическим причинам: косметические товары и зимнее такси не являются, на наш взгляд, элементами целостной и типовой жизненной ситуации.

Таким образом, визуальный контекст РР в этом примере построен по суггестивной модели, основанной на количестве и длительности повторов, вид связи – диссонанс.

**Вербальный контекст** РР – контекст упоминания актером названия товара /услуги в монологе или диалоге. Предметом контекстного анализа здесь выступает речь – устная или письменная, принципом организации соответствие речи персонажа его возрастным, социальным и пр. характеристикам, языковое и стилистическое единство контекста; в устной речи особое значение для РР приобретает интонационный рисунок фразы, в которой упоминается имя бренда. В сериале «Папины дочки» в одном из диалогов используется РР витаминов «Пиковит» (знаком ' отмечены слова с интонационным ударением). *«Пуговка: Девочки, я уже два солнышка, три домика и пять мам нарисовала. Девочки, я уже не знаю, что рисовать. – Маша: Пуговка, сейчас откроется второе дыхание. На, съешь витаминку. Мням! – Пуговка: Ммм... вкусно! О, я еще витаминки не рисовала».*

В диалоге мы видим соответствие речи персонажа (Пуговки) её возрасту: детский стиль воспроизводится через дериваты с уменьшительно-ласкательными суффиксами *солнышко, домики, витаминка*, а также в ответной реплике её сестры Маши в междометной глагольной форме *мям*. С языковой точки зрения мы также видим это соответствие: простой синтаксис и лексика, соответствующая ребенку 5-6 лет. Диссонанс возникает в месте искусственного интонационного ударения с целью привлечь внимание к названию товара *витаминка* и к преимуществу товара – *вкусно!* Таким образом, в данном примере мы видим использование в РР социально-психологической ролевой модели, согласно которой у детей, которым нравится Пуговка, должно возникнуть желание принимать витамины «Пиковит».

**Поведенческий контекст** соотносится с динамическим или кинестетическим РР, который демонстрирует бренд «с обозначением достоинств товара и показом удовлетворения и удовольствия от его использования» [9, с. 88]. Динамический Product Placement характеризуется степенью интеграции между брендом

и сюжетом фильма: при низкой степени бренд не оказывает большого влияния на сюжет, при высокой – является составной частью последнего [10]. Предметом контекстного анализа здесь выступает логика поведения героя, принципом организации поведенческого РР является естественность и органичность использования бренда. В качестве критерия для определения хорошо интегрированного РР служит процедура мысленного изъятия сцены с использованием бренда из сюжета: если образ героя, его поведение или сюжет потеряли какой-либо значимый для восприятия художественной идеи смысл, то РР использован правильно [11].

Для примера анализа поведенческого контекста вернемся к фильму «Ирония судьбы. Продолжение». Из РР 14 брендов обратимся к РР оператора сотовой связи «Билайн». «Билайн» использует несколько раз и визуальный РР, но поведенческий реализуется через действия одного из главных героев – Ираклия. В ходе развертывания сюжета через его действия и действия практически всех остальных героев фильма зрителю показывают качество сотовой связи, качество сервиса, отношение сотрудников к элементам фирменного стиля, отношение сотрудников компании к клиентам. Сотовая связь подается как новая технология в противовес старой: в фильме зритель не раз видит стационарные телефонные аппараты, которые Ираклий высмеивает. Качество сотовой связи в целом не отличное, но достаточно хорошее. За исключением сцены в начале фильма, в которой Ираклий, перемещая телефон, ловит связь, вставая на стул в прихожей, и сюжетно важной проблемы неработающего телевидения из-за оборудования компании на крыше, все герои постоянно звонят друг другу, и не только из столичных городов – мы также являемся свидетелями хорошо работающей сотовой связи с Израилем.

Анализируя поведенческий контекст, можно выделить связь между двумя его элементами – поведением Ираклия в личной и деловой жизни. Его отношение к работе в компании говорит о сложной связи между ними: Ираклий ведет

деловые переговоры дома и таким образом, что зритель с трудом понимает, кто его собеседник. Отношение к предметам с фирменной символикой, напротив, показывает, что границы есть: в одной из сцен он просит Надю не наливать чай в желто-черную кружку, сопровождая замечанием, что он не на работе. На наш взгляд, невозможно без ущерба для сюжета убрать из характеристик Ираклия его отношение к работе, ведь именно оно показывает его ключевые качества – способность принимать решения, ответственность, работоспособность. В образе Ираклия компания показывает нам своего сотрудника – идеального «продукта» корпоративной культуры. В итоге поведенческий контекстный анализ показал высокую степень интеграции бренда «Билайн» в сюжет фильма, в данном примере используется социально-психологическая ролевая модель, в которой герой, которого играет Сергей Безруков, вызывает симпатию, но причиной этому выступает как раз не работа в рекламируемой компании, а скорее игра актера.

Таким образом, двумя элементами контекста, связанными отношениями консонанса либо диссонанса в Product Placement, являются: носитель бренда и другие визуальные элементы в кадре, языковой и стилистический контекст упоминания имени бренда в речи персонажа, действия или поступки как сюжетнообразующие элементы. Безусловно, указанными типами контекстов не исчерпываются возможности использования этого метода в коммуникационных технологиях, каталог может дополняться другими видами контекстов, к примеру, ситуативным, историческим, социальным, культурным и многими другими.

Обучение контекстному методу будущих специалистов по рекламе и РР развивает навык систематизации информации, нацелен на анализ различных связей между элементами контекста: визуальными, вербальными, поведенческими. Практикуя контекстный анализ, студент может самостоятельно пополнять каталог видов контекста, тем самым делая профессиональную рефлексию более разносторонней и глубокой.

#### Библиографический список

1. Поверинов И.Е. Образование в области связей с общественностью в российских вузах. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/obrazovanie-v-oblasti-svyazey-s-obshchestvennostyu-v-rossijskix-vuzah>
2. Сыченкова А.В., Козлова О.В. Проблемы и перспективы PR-образования в регионах (на примере республики Татарстан). *Интернет-журнал «Наукоедение»*. 2015; Т. 7, № 5. Available at: <http://naukovedenie.ru/pdf/128pvn515.pdf>
3. Внучкова Т.Н., Комиссарова Л.М. Когнитивный диссонанс в современных коммуникационных технологиях (на примере product placement и ребрендинга). *Сборник материалов к международной научно-практической конференции*, 11-12 декабря, Санкт-Петербург, 2014: 95 – 102.
4. Калашников В.Г. Контекстный анализ как инструмент образовательной технологии. *Вестник воронежского государственного технического университета*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontekstnyy-analiz-kak-instrument-obrazovatelnoy-tehnologii>
5. Фестингер Л. *Теория когнитивного диссонанса*. Москва, 2018.
6. Григорьева Я.И. *Социально-психологический анализ product placement как социальной коммуникации*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2004.
7. *Федеральный закон о рекламе*. Available at: <https://www.zakonrf.info/zoreklame/5/>
8. Кольяков А.М. Продакт-плейсмент: реклама или органично интегрированное упоминание о товаре. *Актуальные проблемы российского права*. 2011; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/prodakt-playsment-reklama-ili-organichno-integrirovannoe-upominanie-o-tovare>
9. Земко М.А. Product placement: сближение коммерции и культуры в современном российском кино. *Экономическая социология*. 2010; январь; т. 11., № 1. Available at: <https://product-placement-sblizhenie-kommertsii-i-kul'tury-v-sovremennom-rossijskom-kino>
10. Андреева А.Н., Овчинникова А.Ю. *Product placement для люксовых брендов: контент-анализ эффективности размещений в мировом кинематографе*. Available at: [http://luxurytheory.ru/wp-content/uploads/2011/08/p\\_oduc\\_placeme\\_dl\\_grebennikon.pdf](http://luxurytheory.ru/wp-content/uploads/2011/08/p_oduc_placeme_dl_grebennikon.pdf)
11. Куликов А.С. Правовое регулирование использования product placement в России. *Конкуренция и право*. 2016; 3. Available at: <http://cljournal.ru/ann2/158/>

#### References

1. Poverinov I.E. *Obrazovanie v oblasti svyazey s obshchestvennost'yu v rossijskix vuzah*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/obrazovanie-v-oblasti-svyazey-s-obshchestvennostyu-v-rossijskix-vuzah>
2. Sychenkova A.V., Kozlova O.V. *Problemy i perspektivy PR-obrazovaniya v regionah (na primere respubliky Tatarstan)*. *Internet-zhurnal «Naukovedenie»*. 2015; Т. 7, № 5. Available at: <http://naukovedenie.ru/pdf/128pvn515.pdf>
3. Vnuchkova T.N., Komissarova L.M. *Kognitivnyy dissonans v sovremennykh kommunikacionnykh tehnologiyah (na primere product placement i rebrendinga)*. *Sbornik materialov k mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 11-12 dekabrya, Sankt-Peterburg, 2014: 95 – 102.
4. Kalashnikov V.G. *Kontekstnyy analiz kak instrument obrazovatel'noy tehnologii*. *Vestnik voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 2013. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontekstnyy-analiz-kak-instrument-obrazovatelnoy-tehnologii>
5. Festinger L. *Teoriya kognitivnogo dissonansa*. Moskva, 2018.
6. Grigor'eva Ya.I. *Sotsial'no-psihologicheskij analiz product placement kak sotsial'noj kommunikacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
7. *Federal'nyy zakon o reklame*. Available at: <https://www.zakonrf.info/zoreklame/5/>
8. Kol'yakov A.M. *Prodakt-pleysment: reklama ili organichno integrirovannoe upominanie o toware*. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2011; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/prodakt-playsment-reklama-ili-organichno-integrirovannoe-upominanie-o-tovare>
9. Zemko M.A. *Product placement: sblizhenie kommersii i kul'tury v sovremennom rossijskom kino*. *Ekonomicheskaya sociologiya*. 2010; yanvar'; t. 11., № 1. Available at: <https://product-placement-sblizhenie-kommertsii-i-kul'tury-v-sovremennom-rossijskom-kino>
10. Andreeva A.N., Ovchinnikova A.Yu. *Roduct placement dlya lyuksovykh brendov: kontent-analiz `effektivnosti razmeschenij v mirovom kinematografe*. Available at: [http://luxurytheory.ru/wp-content/uploads/2011/08/p\\_oduc\\_placeme\\_dl\\_grebennikon.pdf](http://luxurytheory.ru/wp-content/uploads/2011/08/p_oduc_placeme_dl_grebennikon.pdf)
11. Kulikov A.S. *Pravovoe regulirovanie ispol'zovaniya product placement v Rossii*. *Konkurenciya i pravo*. 2016; 3. Available at: <http://cljournal.ru/ann2/158/>

Статья поступила в редакцию 17.06.19

УДК 371

Vovk E.V., Academy of the Humanities and Pedagogy, Branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: [viza\\_1986@ukr.net](mailto:viza_1986@ukr.net)

**PRINCIPLES OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN EDUCATION.** The research observes a problem of realization of communicative approach in education at the present stage of the development of the national educational system. Analysis of the theoretical research on the use of the communicative approach in education allows to state that the success of its implementation will depend on correct definition of the knowledge and the basic principles of accounting communication in education. On the basis of the analysis of authoritative positions of the theorists of the communicative approach in the Russian science the position on the need to take into account methodological, methodical and special (pedagogical) principles as the most important condition for the success of the communicative approach in edu-

cation is substantiated. The article presents the main approaches of scientists to the classification of the principles of implementation of the communicative approach in education, the review and analysis of the principles identified by scientists.

**Key words:** communication, communicative approach, communicative method, communicative-oriented education, linguistic personality, communicative development of personality, methodological principles, pedagogical principles, multicultural development, dialogue of cultures.

**Е.В. Вовк**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений,  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта,  
E-mail: viza\_1986@ukr.net

## ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Данное исследование посвящено проблеме реализации коммуникативного подхода в образовании на современном этапе развития отечественной системы образования. Анализ теоретических исследований относительно применения коммуникативного подхода в образовании позволяет обосновать утверждение о том, что успешность его реализации зависит от правильного определения, знания и учета основных принципов коммуникативности в образовании. В работе на основе анализа авторитетных позиций теоретиков коммуникативного подхода в отечественной науке обоснована позиция о необходимости учёта методологических, методических и специальных (педагогических) принципов как важнейшего условия успешности реализации коммуникативного подхода в образовании. В статье приведены основные подходы ученых к классификации принципов реализации коммуникативного подхода в образовании, проведено рассмотрение и анализ выделенных учеными принципов.

**Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативный подход, коммуникативный метод, коммуникативно-ориентированное образование, языковая личность, коммуникативное развитие личности, методические принципы, педагогические принципы, поликультурное развитие, диалог культур.

Одной из важнейших проблем в контексте процессов становления постиндустриального, информационного общества является проблема коммуникации. Актуальность данной проблемы обосновывается наличием многочисленных научных исследований проблемы коммуникации в современном мире, посвященных поиску оптимальных путей её решения, в частности разработке направлений, форм и средств формирования коммуникативной культуры общества. Эта цель обосновывает потребность формирования коммуникативной культуры и коммуникативной компетентности будущих специалистов в системе реализации их профессиональной подготовки в высшей школе.

Вышеизложенное актуализирует потребность обращения к коммуникативному подходу как к одной из ведущих концептуальных основ реализации профессионального образования будущих специалистов.

Анализ теоретических исследований относительно применения коммуникативного подхода в образовании позволяет обосновать утверждение о том, что успешность его реализации зависит от правильного определения, знания и учета основных принципов коммуникативности в образовании.

Анализ трудов теоретиков коммуникативного подхода в образовании в отечественной педагогической науке позволяет говорить о наличии ряда подходов к определению комплекса принципов реализации коммуникативного подхода в образовании. С целью определения объективной картины значимости вышеуказанных принципов обратимся к изучению научных позиций, посвященных разработке поставленной в данном исследовании проблемы.

В своей монографии «Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании» Л.Л. Балакина утверждает, что «педагогическое содержание принципов реализации коммуникативного подхода раскрывается в контексте концепции коммуникативного образования» [1, с. 68]. Исследовательница дифференцирует принципы реализации коммуникативного подхода в образовании на методические и прикладные (собственно педагогические). К методическим принципам реализации коммуникативного подхода в образовании исследовательница относит принципы: понимания; сотрудничества; социальной защиты; педагогической поддержки и помощи [1].

Более значимыми Л.Л. Балакина обосновывает педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании, к которым относит следующие: принцип дискурса; принцип толерантности; принцип игры; принцип диалога [1].

Исследовательница подчеркивает: «Выявление педагогического содержания прикладных, собственно педагогических принципов (дискурса, толерантности, игры, диалога) в рамках коммуникативного подхода требует осмысления их коммуникативных признаков, качественных характеристик, средств коммуникативного влияния на повышение уровня сформированности КК (коммуникативной компетентности) учащихся» [1, с. 68].

Принципу дискурса в анализируемом ключе отведена систематизирующая роль, так как он дополняет и вбирает другие принципы (толерантности, игры, диалога) и выступает в качестве содержательной основы коммуникативно-ориентированного образования. «Данный принцип воплощает в практику стратегические ориентиры, составляющие «ядро» коммуникативного обучения и рассматривается как необходимый механизм и условие реализации его целей, содержания и средств построения» [1, с. 69].

Принцип толерантности, обеспечивающий формирование коммуникативной компетентности обучающихся, «реализуется на всех уровнях разработки содержания образования, а также в процессе осмысления всех параметров учебного процесса, урока: проектного, целевого, содержательного, технологического, организационного» [1, с. 79]. Реализация данного принципа предусматривает регулирование коммуникативных отношений субъектов образовательного процес-

са путем создания ситуаций, способствующих проявлению у них сдержанности, уступчивости, терпимости и т. п. [1].

Принцип игры заключается в понимании её как средства, оказывающего решающее воздействие на становление и развитие коммуникативной компетентности личности.

По словам Л.Л. Балакиной, «в современных информационно-коммуникативных условиях диалог так же, как игра, приобретает новое значение и качество, выступая принципом реализации коммуникативного подхода, обеспечивающим формирование КК (коммуникативной компетентности) учащихся» [1, с. 104].

К проблеме определения принципов коммуникативного подхода в образовании обращался и К. Роджерс. Ученый определил четыре основных принципа данного подхода: конгруэнтность; принятие себя; принятие другого; эмпатия.

Согласно концепции автора, каждый принцип напрямую исходит из предыдущего [6].

Принципы, определенные К. Роджерсом в целом сходны с теми принципами реализации коммуникативного подхода в образовании, которые Л.Л. Балакина отнесла к методическим.

Изучая сущность коммуникативного подхода в контексте проблемы изучения иностранных языков, Л.Н. Голуб определяет следующие принципы его реализации: ориентация учебного процесса на содержание, то есть значимость его для студентов; активизация студентов, то есть все они выступают в роли активных партнеров; изменение режимов работы на занятии, то есть использование фронтальной, индивидуальной, парной и групповой работы; рассмотрение по-новому роли преподавателя, он – помощник в учебном процессе; изменение концепта учебных материалов, они должны быть открыты для легкости изменения [2].

Н.С. Хмилярчук в своем исследовании «Коммуникативный подход при обучении иностранного языка студентов туристического профиля как стратегическая проблема при подготовке будущего специалиста туристической сферы» определяет в качестве ведущего принципа коммуникативного подхода принцип коммуникативности. Анализируя труды теоретиков коммуникативного подхода (Ю.И. Пассов, В. Плахотник, В. Редько, В.В. Сафонова, Н. Складенко и др.), исследовательница подчеркивает, что при обобщении позиций указанных ученых в качестве ведущих принципов реализации коммуникативного подхода в образовании стоит понимать следующие принципы: ситуативности; речемыслительной деятельности; новизны; функциональности; индивидуализации; диалога культур [9].

По мнению Н.С. Хмилярчук, соблюдение данных принципов является основным условием успешной реализации коммуникативного подхода в образовании [9]. Исследовательница, разделяя мнение Е.И. Пассова, в качестве ведущего из указанных принципов признает принцип ситуативности [3], так как «ситуация является «универсальной формой функционирования процесса обучения и является способом организации речевых средств, способом их презентации, способом мотивации речевой деятельности, главным условием формирования навыков и развития речевых умений» [5, с. 74].

Не менее важным принципом при реализации коммуникативного подхода в образовании является принцип речевой и мыслительной деятельности. По мнению Е.И. Пассова, успешность реализации данного принципа зависит от обеспечения ряда педагогических условий. К основным из них ученый относит следующие: систематическое привлечение студентов к процессу общения, благодаря чему достигается практическое овладение языком на основе речевой и мыслительной деятельности; применение в рамках учебно-воспитательного процесса ценного с позиций его коммуникативности учебного материала; применение проблемных творческих задач для более эффективного развития умений самостоятельного мышления и выражения собственных суждений [3].

Поле действия принципа новизны можно очертить содержанием и формами речевого высказывания, приемов и задач обучения. Он направлен на повышение уровня заинтересованности студентов в процессе познавательной деятельности. Данный принцип обеспечивает «содействие заинтересованности обучением, формированию речевых навыков, развития производительности и динамического речевого умения, развития коммуникативной функции мышления» [4, с. 123].

А.П. Старковым впервые была обоснована сущность принципа функциональности в контексте реализации коммуникативного подхода в образовании. По мнению ученого, данный принцип определяет объекты учебной деятельности педагога и обучающихся, а также её формы и содержание [8].

Принцип индивидуализации, по мнению Е.И. Пассова, является центром коммуникативного обучения, так как выступает одним из главных средств обеспечения мотивации студентов к познавательной деятельности [4].

Наличие принципа диалога культур в системе принципов реализации коммуникативного подхода в образовании обосновано тем, что на современном этапе исторического развития человечества происходит переход от «человека образованного» к «человеку культуры». Разработка и введение данного принципа в теорию коммуникации в отечественной науке принадлежит В.В. Сафоновой. По её мнению, данный принцип обеспечивает поликультурное развитие языковой личности, обоснование обучающихся как субъектов диалога культур и культурных посредников в ситуациях межкультурного общения, развитие у студентов общего мышления, речевого и социокультурного такта [7].

На основе вышеизложенного, подведем итоги. Каждая из рассмотренных позиций выстроена на определенной методологической основе и имеет серьезное научное обоснование. Классификация принципов реализации коммуникативного подхода в образовании, представленная Н.С. Хмилярчук, имеет максимально методическое (практическое) значение, так как построена в филологическом ключе и направлена на формирование всех составляющих коммуникативной компетентности обучающихся в процессе их образования.

Классификация К. Роджерса раскрывает методологические аспекты реализации коммуникативного подхода как концептуальной основы образования. Позиция Л.Г. Голуб раскрывает в большей степени организационные условия реализации коммуникативного подхода в образовании, такие как обеспечение психологического климата и языковой среды обучения, обоснование позиции педагога и студентов в процессе познавательной деятельности, а также методических аспектов преподавания.

В данном исследовании нам наиболее близка позиция Л.Л. Балакиной, раскрывающей как общепедагогические принципы коммуникативного подхода в образовании, так и принципы, затрагивающие методические аспекты реализации коммуникативной подготовки будущих специалистов.

#### Библиографический список

1. Балакина Л.Л. *Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в образовании*: монография. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2012.
2. Голуб Л.Н. коммуникативный подход в обучении. *Вестник Брянской государственной сельскохозяйственной академии*. 2017; 4: 64 – 67.
3. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*: пособие для учителей иностранных языков. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991.
4. Пассов Е.И. *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык, 1989.
5. Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Кузовлева Н.Е., Царькова В.Б. *Мастерство и личность учителя: На примере деятельности учителя иностранного языка*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: ФЛИНТА, Наука, 2001.
6. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Прогресс, 1994; Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
7. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2001; 3: 17 – 24.
8. Старков А.П. *Обучение английскому языку в средней школе*. Москва: Просвещение, 1978.
9. Хмилярчук Н.С. Коммуникативный подход при обучении иностранного языка студентов туристического профиля как стратегическая проблема при подготовке будущего специалиста туристической сферы. *Молодой учёный*. 2013; 9: 421 – 424. Available at: <https://moluch.ru/archive/56/7554/>

#### References

1. Balakina L.L. *Pedagogicheskie principy realizacii kommunikativnogo podhoda v obrazovanii*: monografiya. Gorno-Altajsk: RIO GAGU, 2012.
2. Golub L.N. kommunikativnyj podhod v obuchenii. *Vestnik Bryanskoy gosudarstvennoj sel'skhozozhajstvennoj akademii*. 2017; 4: 64 – 67.
3. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*: posobie dlya uchitelej inostrannyh yazykov. 2-e izd. Moskva: Prosveschenie, 1991.
4. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obscheniyu*. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
5. Passov E.I., Kuzovlev V.P., Kuzovleva N.E., Car'kova V.B. *Masterstvo i lichnost' uchitelya: Na primere deyatel'nosti uchitelya inostrannogo yazyka*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva: FLINTA, Nauka, 2001.
6. Rodzhers K.R. *Vzglyad na psihoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Progress, 1994; Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; 3: 17 – 24.
8. Starkov A.P. *Obuchenie anglijskomu yazyku v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1978.
9. Hmilyarchuk N.S. Kommunikativnyj podhod pri obuchenii inostrannogo yazyka studentov turistscheskogo profilya kak strategicheskaya problema pri podgotovke budushchego specialista turistscheskoy sfery. *Molodoy uchenyj*. 2013; 9: 421 – 424. Available at: <https://moluch.ru/archive/56/7554/>

Статья поступила в редакцию 25.06.19

УДК 378

**Dubinina S.N.**, Doctor of Sciences (Psychology), Corresponding Member of the International Academy of Informatization, Professor, Department of Social, Humanitarian and Natural Sciences, Kostanay branch of Chelyabinsk State University (Kostanay, Kazakhstan), E-mail: dubinin-sergey@mail.ru  
**Lukyanets N.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Social Humanitarian and Natural Sciences, Kostanay Branch of Chelyabinsk State University (Kostanay, Kazakhstan), E-mail: Lukyanetsng@mail.ru

**ON THE QUESTION ABOUT ERRORS IN RESEARCH WORK OF STUDENTS.** The article deals with a problem of insufficient knowledge of students of methodological knowledge of research work, which adversely affects the results and entails the presence of errors, thereby reducing the results of research activities of students. The analysis of students' scientific works shows the most common (typical) errors in scientific research, which reduce the quality of scientific works, and identify the three most common groups of errors. The problem raised by the authors of the article requires systematic work of the supervisor with the student on the formation of methodological knowledge. The list of typical errors given in the article cannot be considered complete, but it is quite clear that the problem raised by the authors of the article requires purposeful work of university teachers with students not only to identify errors, but also to eliminate them, as well as the formation of methodological knowledge of research activities.

**Key words:** research activity, methodological culture, research, abstract work.

**С.Н. Дубинин**, д-р психол. наук, проф. каф. Социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Костанай, Республика Казахстан, E-mail: dubinin-sergey@mail.ru

**Н.Г. Лукьянец**, канд. пед. наук, проф. каф. Социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Костанай, Республика Казахстан, E-mail: Lukyanetsng@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ОШИБКАХ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ СТУДЕНТОВ

В статье освещена проблема недостаточности владения студентами методологическими знаниями научно-исследовательской работы, что отрицательно сказывается на результатах и влечёт за собой наличие ошибок, тем самым снижая результаты научно-исследовательской деятельности студентов. Авторы статьи раскрывают читателям на основе анализа студенческих научных работ основные наиболее часто встречающиеся (типичные) ошибки научного исследования, которые снижают качество научных работ, и выделяют три наиболее распространенные группы ошибок. Проблема, затронутая авторами

статьи, требует систематической работы научного руководителя со студентом по формированию методологических знаний. Приведённый в статье перечень типичных ошибок не может считаться полным, но вполне понятно, что проблема, затронутая авторами статьи, требует целенаправленной работы преподавателей вуза со студентами не только по выделению ошибок, но и их устранению, а также формированию методологических знаний исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, исследовательская культура, исследование, реферативная работа.

## Введение

Характерной чертой современного мира является бурное развитие научно-технического прогресса, интенсивное увеличение объема научной и научно-технической информации, быстрая сменяемость и обновляемость знаний.

В данных условиях особое значение приобретает подготовка высококвалифицированных специалистов, имеющих хорошую общенаучную и профессиональную подготовку, способных к самостоятельной творческой работе, к внедрению в производственный процесс новейших и прогрессивных результатов, реализуя одну из функций науки – производительную, следовательно, формирование исследовательской культуры студентов сегодня является актуальным вопросом.

В процессе обучения в вузе обучающиеся должны овладеть такими компетенциями как способность самостоятельно осуществлять сбор, анализ, оценку информации, интерпретацию результатов, обоснование выводов, необходимых для постановки и решения профессиональных задач, оформление полученных результатов.

## Основное содержание статьи

Важным направлением совершенствования теоретической и практической подготовки студентов является выполнение ими различных научных работ.

Спектр творческих работ студентов, способствующих развитию исследовательских умений достаточно широк. К ним относятся, например, реферат, научная, (проблемная) статья, эссе, отзыв, рецензия, доклады, и сообщения.

При этом, навыки, приобретённые в процессе подготовки творческих работ, помогают студентам выполнять учебно-научные работы на более высоком качественном уровне, такие как курсовая и выпускная квалификационная работы.

Между тем, первые опыты научно-исследовательской работы студентов показывают недостаточное владение методологическими знаниями научно-исследовательской работы, что отрицательно сказывается на результатах.

Исследование – деятельность, направленная на всестороннее изучение объекта, процесса или явления, их структуры и связей, а также получение и внедрение в практику полезных для человека результатов [1 – 5]. Исследовательская деятельность способствует развитию личностного мировоззрения студента, формируя культурно-мировоззренческую функцию науки.

Основная особенность исследования в образовательном процессе – то, что оно является учебным. Это означает, что его главной целью является развитие личности, а не получение объективно нового результата, как в «большой» науке.

В учебно-исследовательской деятельности студентов важное значение имеет реферативная работа [4, с. 12], в которой обучающемуся следует отразить:

- выбор темы исследования; определение актуальности, проблемного поля;
- объектную область;
- структуру;
- умение работать с информационно-библиографическими источниками;
- умение составить развернутый план, который ляжет в основу содержания;
- использование научного стиля языка;
- оформление реферата.

Требования к оформлению рефератов аналогичны правилам оформления курсовых работ и дипломных работ.

Структура реферата должна способствовать раскрытию избранной темы и иметь следующие составляющие: титульный лист, содержание, введение, основную часть, заключение, список использованной литературы, приложения.

Подготовка любой письменной работы может сопровождаться ошибками, не исключением является и реферат. Ошибки учебных научных работ можно классифицировать по различным основаниям. Остановимся на следующей классификации:

- 1) требования к структуре;
- 2) требования к оформлению;
- 3) требования к содержанию.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся (типичные) ошибки научного исследования.

### 1. Требования к структуре:

Первая распространенная ошибка – это нарушение структуры реферата:

Довольно часто у студента не хватает времени на все структурные элементы, поэтому реферат оказывается без содержания, введения, заключения или без списка использованной литературы.

Но ещё чаще нарушается структура введения – когда отсутствует один компонент из структуры введения, либо отсутствуют все элементы структуры (актуальность, проблема темы, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, методы). Стоит ли говорить о том, что такая работа попросту не будет принята к оцениванию.

Типичные ошибки, допускаемые по структуре:

- Объём меньше или больше относительно требований;

- Пропуски структурных элементов в реферате;
- Пропуски структурных элементов введения;
- Нарушение пропорций построения работы.

### 2. Требования к оформлению:

1. На втором месте располагаются ошибки, которые допустить очень просто, особенно если реферат был, хотя бы частично скачан из сети – это нарушение требований оформления (Все письменные работы студентов должны быть выполнены в соответствии с требованиями ГОСТ 7.32-2017 и ГОСТ 2.105-1995).

Вузы имеют свои требования к оформлению научных студенческих работ, поэтому реферат должен быть приведён в соответствие с ними.

В том случае если реферат качался из сети (полностью или частично) необходимо самым внимательным образом проследить за оформлением, особое внимание уделяя таким моментам: интервал, шрифт, кегль, выравнивание текста, тип ссылки.

### 3. Требования к содержанию:

1. Особую трудность обучающиеся испытывают при выборе темы исследования.

При выборе темы студент должен учитывать, что:

Во-первых, тема должна быть интересна, должна увлекать, и во время работы над исследовательским проектом обучающиеся должны овладеть новыми знаниями.

Во-вторых, от удачно выбранной темы зависит возможность успеха работы в целом. Если тема выбрана неудачно, то работа студента может остаться не раскрытой. Правильностью выбора темы является её актуальность. В том случае, если не определена актуальность, возникает несоответствие темы и объектной области.

Типичными ошибками формулирования темы являются:

- Трудность при выборе темы;
- Несоответствие темы исследования и объектной области;
- Отсутствие в теме объяснения цели исследования.

### II. Неправильная формулировка цели и задач исследования:

Существенную трудность для студентов представляет формулировка цели и задач исследования. Грамотная формулировка цели очень важна.

Цель научной работы – предвосхищение результата в сознании человека, на достижение которого направлены исследовательские действия, каким он его видит.

Типичными ошибками формулирования цели работы являются следующие:

- Цель не связана с рассматриваемым научным противоречием;
- Определяет содержание деятельности, а не получаемое знание;
- Предполагается получить уже известные знания, то есть цель банальна;
- Включение в состав ключевых слов темы неопределенностей или слов, не несущих смысловой нагрузки.

Цель конкретизируется и развивается в задачах исследования. Задача ставится несколько, и каждая из них четкой формулировкой раскрывает ту сторону темы, которая подвергается изучению. Определяя задачи, необходимо учитывать их взаимную связь: «Изучить...», «Разработать...», «Выявить...», «Установить...», «Обосновать...», «Определить...», «Проверить...», «Доказать...» и т. п. [3].

Задачи отражают последовательность исследования, т. е. как сформулирована первая задача, соответственно так и должна быть названа первая глава и т. д.

К типовым ошибкам можно отнести следующие неточности:

- в задаче отражается выполняемое исследователем действие, а не определяемое знание;
- в задаче вносятся слова второстепенной значимости, либо слова, означающие неопределенность («Пустое слово» невозможно анализировать, в неопределённом явлении невозможно выявить границы);
- задачи выходят за рамки предмета исследования (нарушаются целостность и системность);
- формулируется чрезмерно большое количество задач, что приводит к проблемам при защите.

### III. Объект и предмет исследования:

Объект исследования – это то, что будет взято для изучения и исследования. Объектом исследования может быть процесс или явление действительности [3]. Обычно название объекта исследования содержится в ответе на вопрос: что рассматривается?

Предмет – это особая проблема, отдельные стороны объекта, его свойства и особенности, которые, не выходя за рамки исследуемого объекта, будут исследованы в работе [3]. Именно предмет исследования определяет тему исследования.

Типичными ошибками формулирования объекта и предмета являются:

- не понимают, что объект шире, чем предмет, что предмет находится в поле объекта.

**IV. Ошибки, допускаемые при написании теоретической части:**

Достаточно часто встречаются ошибки, связанные с нарушениями содержания части работы, тех требований, которые должны обеспечить логику развертывания определённого текста. Недостаточная осмысленность этих аспектов влечет за собой появление разных типов ошибок. Такие недоработки встречаются практически в каждом исследовании, однако типизировать и квалифицировать их в полной мере не удается в силу значительных различий по содержанию и, тем не менее, следует выделить следующие ошибки:

1. Эклектическое стыкование (смещение, соединение разнородных стилей, идей, взглядов и т. п.) не переработанных отрывков из разных источников, чаще всего без указания авторов;
2. Сплошное цитирование или пересказ тех или иных подходов без анализа и обобщения;
3. Представление описания от 1 лица ед. числа («Я считаю...»), а не от 1 лица мн. числа («Мы считаем...»);
4. Отсутствие четких выводов по результатам теоретического анализа литературы.

**V. Работа с литературой:**

Эффективность работы с литературными источниками зависит от знания определенных правил их поиска, соответствующей методики изучения и конспектирования. Под «литературным источником» понимается документ, содержащий какую-либо информацию (монография, статья, тезисы, книга, диссертация и т. п.) [4].

Типичными ошибками с использованной литературой являются:

1. Отсутствие ссылки на источник информации. Такие уловки имеют место быть, поэтому при использовании любых источников необходимо всегда оформлять ссылку.

**Библиографический список**

1. *О науке и государственной научно-технической политике*. Федеральный закон РФ от 23.08.1996 № 127-ФЗ. Available at: docs.cntd.ru/document/9028333
2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. *Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ. сред. учеб. заведений*, 6-е изд. Москва, 2010.
3. Волохова Е.С. Основные этапы научного исследования. *Молодой учёный*. 2016; 6: 755 – 757.
4. *Исследовательская деятельность студентов: учебное пособие*. Авт.-сост. Т.П. Сальникова. Москва, 2005.
5. Кузнецов И.Н. *Основы научных исследований пособие для бакалавров*. Москва, 2014.

**References**

1. *On science and state scientific and technical policy*. Federal'nyy zakon RF ot 23.08.1996 № 127-FZ. Available at: docs.cntd.ru/document/9028333
2. Berezhnova E.V., Kraevskiy V.V. *Osnovy uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov: uchebnik dlya stud. sred. ucheb. zavedeniy*, 6-e izd. Moskva, 2010.
3. Volokhova E.S. Osnovnyye etapy nauchnogo issledovaniya. *Molodoy ucheniy*. 2016; 6: 755 – 757.
4. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: uchebnoe posobie*. Avt.-sost. T.P. Sal'nikova. Moskva, 2005.
5. Kuznetsov I.N. *Osnovy nauchnykh issledovaniy posobie dlya bakalavrov*. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 02.07.19

УДК 379.852

**Egorova R.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia), E-mail: erimig@mail.ru  
**Starostin I.V.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia), E-mail: 180597steve@mail.ru

**TOURISM AMONG YOUTH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN RURAL AREAS.** The article studies how to organize youth tourism in the rural school of the Republic of Sakha (Yakutia), its state and areas for further improvement. The article reveals the value and educational potential of youth tourism. The forms of organization of youth tourism in a rural school are determined. The organizational problems of youth tourism in rural areas are considered. Tourism among children and the youth is a tool of harmonious development of schoolchildren, which implements in the form of recreation and research activities, where travel is a characteristic component. In Yakutia, in the distant 1950s, a hike was organized by enthusiastic teachers, initiators of tourist and local history work, Tattinsky School of Tattinsky District: R.A. Kulakovskiy and E.E. Borisov. Currently, supporting the initiative of enthusiastic teachers, in order to perpetuate the first walking tour, since 2001, "Ayan" Club (Journey) has been organized at the Khara-Aldan Secondary School. The purpose of the "Ayan" Club is environmental education through the tourist-ecological route. The "Ivan" club works in three directions: one-day trips, excursions; ecological paths, in places of our ancestors; tourist-extreme trip to the mountain "Pioneer" and brings together students, teachers and parents, residents of the village. The long-term experience of youth tourism in a rural school has been systematized. As a center, it interacts with other schools of districts and performs successfully in scientific and practical conferences at various levels every year.

**Key words:** tourism for children and youth, development, schoolboy, countryside, hiking.

**Р.И. Егорова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: erimig@mail.ru  
**И.В. Старостин**, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: 180597steve@mail.ru

## ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

Статья посвящена организации детско-юношеского туризма в сельской школе Республики Саха (Якутия). Авторы раскрывают значение и воспитательный потенциал, определяют формы организации детско-юношеского туризма в сельской школе. Детско-юношеский туризм – это средство гармоничного развития школьников, реализуемое в форме отдыха и исследовательской деятельности, характерным компонентом которого является путешествие. В Якутии, в далёком 1950 году, учителями-энтузиастами (Р.А. Кулаковским и Е.Е. Борисовым), инициаторами туристско-краеведческой работы Таттинского района республики, был организован пеший поход. Поддерживая инициативу учителей-энтузиастов, с целью увековечения первого пешего похода, с 2001 г. при Хара-Алданской средней общеобразовательной школе Таттинского района организован клуб «Айан» («Путешествие»). Цель работы клуба «Айан» – экологическое воспитание обучающихся и объединение школьников, учителей и родителей, а также жителей села посредством туристско-экологического маршрута. Клуб «Айан» работает по трем направлениям: однодневные походы, экскурсии; экологические тропы, по местам проживания и жизнедеятельности предков; туристско-экстремальные походы на гору Пионер Верхоянского хребта. В статье систематизирован многолетний опыт работы детско-юношеского туристического клуба, который как центр взаимодействует с другими школами района и ежегодно успешно выступает на научно-практических конференциях различного уровня.

**Ключевые слова:** детско-юношеский туризм, развитие, школьник, сельская местность, пеший поход.

## Введение

Концепция модернизации Российского образования на период до 2020 г. определила цель государственной политики в сфере образования – это развитие и реализация культурного и духовного потенциала каждой личности и общества в целом [1]. Модернизация региональной системы общего образования в Республике Саха (Якутия) основывается на стратегических приоритетах развития общего образования Российской Федерации до 2020 г. и государственной программе Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2016 – 2022 годы и на плановый период до 2026 года», где определено создание условий для продвижения инновационных проектов, направленных на развитие детско-юношеского туризма. В **Указе главы Республики Саха (Якутия) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)»** одной из ключевых задач до 2024 года в сфере образования является создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций, сохранения и развития самобытной многонациональной культуры, языков, многообразия жизненного уклада народов, проживающих на территории республики [2]. Детско-юношеский туризм в контексте научного исследования рассматривается в статье А.Л. Шипко, где автор определяет научную составляющую туризма вообще и детско-юношеского туризма в частности. По мнению исследователя детско-юношеский туризм имеет дуальную природу:

- детско-юношеский туризм – это путешествия и экскурсии детей и юношества, в процессе которых реализуются задачи образования, воспитания, всестороннего развития, оздоровления и т. д.
- сегмент туристического рынка, ориентированный на детей и юношество, туристические услуги, реализующие туроператорами, экскурсионные бюро и т. д. [3]. Наше исследование ориентируется на реализацию задачи образования, воспитания, всестороннего развития.

**Цель исследования.** В данном исследовании мы анализируем значение, формы и организационные особенности детско-юношеского туризма как фактора развития школьников в сельской местности.

**Материал и методы исследования.** Приобщение школьников к туристской деятельности начинается, как нам кажется, с изучения родного края, со знакомых для них мест, с мест, где они родились и выросли. Изучение истории родного края, воспитание бережного отношения к окружающей среде, встречи с живой природой – это факторы, способствующие гармоничному развитию подрастающего поколения. Мы в своём исследовании придерживаемся определения Л.В. Капилевич о том, что «детско-юношеский туризм – это средство гармоничного развития подростков и юношей, реализуемое в форме отдыха и общественно полезной деятельности, характерным компонентом которого является путешествие (экскурсия, прогулка, поход, экспедиция)» [4]. А.С. Шаламова в своей работе на основании анализа специальной литературы выделяет 3 основных этапа становления и развития детско-юношеского туризма:

- 1917–1941 гг. – этап связан с подъемом экономики страны;
- 1945–1990 гг. – определяет основную идеологию – воспитание патриотизма, знание своей Родины и дружба народов СССР;
- 1990 – по настоящее время – обуславливается развитием рыночной экономики [5].

В Якутии, в далеком 1950 г., учителями-энтузиастами, инициаторами туристско-краеведческой работы Таттинской школы Таттинского района, Реасом Алексеевичем Кулаковским и Егором Егоровичем Борисовым, был организован пеший поход. По рассказам самого молодого в то время участника этого похода Бурмистрова Владимира Гаврильевича, ему тогда было 15 лет, пеший поход длился целый месяц и маршрут был непростой: Ытык-Коель – Уолба – Усть-Таатта – Хара-Алдан – Верхоянский хребет (Харыанчыка) – Крест-Халдаж – Мегино-Алдан – Ытык-Коель. Самый дальний маршрут – 90 км по бездорожью от села Хара-Алдан до Верхоянского хребта (Харыанчыка). Кульминацией похода было восхождение на гору Пионер Верхоянского хребта, высота которой 1000 м над уровнем моря. (Пионер – это народное название горы, которое придумали Реас Алексеевич и Егор Егорович в честь восхождения на пик горы). Участниками были 15 школьников (девочки и мальчики) 6-8 классов и 2 руководителя. Цель экспедиции – ознакомление с северной границей своего района, изучение горного ручья, горных скал и их растительного и животного мира, воспитание экологической культуры поведения на природе как части общей культуры взаимоотношений людей друг с другом, так и отношений человека и природы.

Таким образом, организация детско-юношеского туризма в республике приходится на второй этап его развития. В середине XX века учитель был авторитетом для своих учеников и их родителей. Родители доверяли учителю своих детей, верили в его мудрость, находчивость, человечность. Целый месяц пройти путь по бездорожью, по болотам, затем с Усть-Таатты до Хара-Алдана переправляться на пароме, дальше плыть на ветке (*маленький лёгкий якутский чёлн, лодочка*), спать под открытым небом, жить в полевых условиях, на реке Алдан рыбачить неводом, впервые в жизни увидеть осётра, отведать свежей ухи на костре – действительно было романтикой для участников пешего похода. Незабываемые и вдохновляющие впечатления, эмоции на всю жизнь оставили своим ученикам учителя Р.А. Кулаковский и Е.Е. Борисов.

Поддерживая инициативу учителей-энтузиастов, с целью увековечения первого пешего похода, при поддержке начальника управления образования Таттинского улуса, Атоса Реасовича Кулаковского – сына Реаса Алексеевича, с 2001 г. при муниципальной бюджетной образовательной организации «Хара-Алданская средняя общеобразовательная школа имени Г.В. Егорова» муниципальной района «Таттинский улус» организовали клуб «Айан» («Путешествие»). Клубом в разное время руководили учителя: Тарабукин Иван Иванович, Самсонова Матрена Николаевна, Сметанина Татьяна Петровна, Тарабукина Анастасия Григорьевна, Новгородова Татьяна Гаврильевна. Сейчас руководителем клуба является Крылов Софрон Аркадьевич – учитель физической культуры Хара-Алданской средней общеобразовательной школы.

Целью работы клуба «Айан» является экологическое воспитание школьников посредством туристско-экологического маршрута. Клуб «Айан» объединяет учащихся 5 – 11 классов, учителей и родителей, а также жителей села. Общение, сотрудничество между субъектами воспитательного процесса в сельской малокомплектной школе направлено на развитие каждого ученика. Каждый житель села заинтересован приобщить школьников к историческим и нравственным ценностям прошлого. Клуб «Айан» работает по трём направлениям:

- однодневные походы, экскурсии;
- экологические тропы, по местам проживания и жизнедеятельности предков;
- туристско-экстремальные походы на гору Пионер.

Каждое направление имеет определенную цель и темы, основанные на принципах преемственности, например, однодневные походы, экскурсии с обучающимися 5-6-х классов предусматривают следующие цели: развитие познавательных интересов, привитие бережного отношения к окружающей среде и трудолюбия. Чем старше класс, тем интенсивнее идёт подготовка к туристско-экстремальному многодневному походу. Выносливость, выдержка закаляются в ходе туристско-экологической тропы по местам предков. Участвуя в походах, школьники усваивают традиционные ценности народа саха и нормы поведения. Таким образом, всем миром («Түөлбээн иитии») жители села участвуют в реализации проекта экологического воспитания в сельской малокомплектной школе.

Результаты исследования и их обсуждение. Воспитательные проекты успешно влияют на общее развитие школьников. Так, после туристских походов увеличивается у школьников публикационная активность. Например, Алеша Сметанин, ученик 11 класса Хара-Алданской школы, в 2005 г. написал статью в республиканскую газету «Кэскил». Юный корреспондент отметил, что туристская экспедиция, приуроченная к 125-летию Алексея Елисеича Кулаковского – Великого Ексекулээх, состоялась в 2002 г. Описывая красоту Верхоянских гор, он говорит, «расстилаются передо мной Верхоянские горы как красивое изображение талантливого художника, такой неописуемой красоты никогда не видел». 22 июня 2002 года, бойцы экстремального отряда в количестве девяти человек стартовали по маршруту: с. Хара-Алдан – Уолбут – Тукулан – Бэс – Чохчоу – Харыанчыка – гора Пионер – и обратно, расстояние составляет 120 км. Идея восхождения именно на гору «Пионер» возникла в дань уважения к памяти отца и сына Кулаковских, первопроходцев туристской экспедиции.

А.Е. Кулаковский – философ, писатель в начале XX столетия с Таттинского района через реку Алдан добрался до Верхоянских гор. В течение всей своей жизни, на протяжении которой он практически объездил весь якутский регион, собирал сведения о растительной флоре Якутии. Как отмечает С.С. Свицева, исследователь жизни и творчества писателя и философа, А.Е. Кулаковский писал: «Якутские названия [растений] собраны лично мною в течение всей моей скапительской жизни в Якутии» [6]. Затем в 1950 г. по тем же тропам отца шел сын Р.А. Кулаковский и Е.Е. Борисов со своими учениками. В XXI веке внук А.Е. Кулаковского, Атос Кулаковский поддерживает эту идею и эколого-исследовательская работа участников клуба «Айан» продолжает традицию, ежегодно организовывая походы для восхождения на гору Пионер. Таким образом, прослеживается неразрывная связь поколений, крепчают узы дружбы поколений.

Многодневные туристские походы вдохновляют его участников, поскольку каждый из них раскрывает свой потенциал, тем самым достигается принцип природосообразности в воспитании. Например, Ганя Старостин составил краткое геоботаническое описание маршрута в своем дневнике: «На территории Якутии распространены арктическая (20%) и бореальная (74%) типы растительности. В арктическую зону входят арктические пустыни и полупустыни, а в субарктические – тундровые болота, каменистые пустыни и горные побережья. В бореальной группе преобладает таёжная растительность с повсеместным развитием светлых лиственных лесов. Кроме лесов в таежной зоне имеются кустарниковые заросли, болота, прибрежно-водная растительность. На небольших площадях Центральной и Северо-Восточной Якутии расположены степь и псаммофитная растительность на незакрепленных песках (тукуланы)».

В этой связи бойцы экстремального отряда, оставшая за собой километры за километром изучают природу родного края, наблюдают, как меняется растительная флора Центральной части от Северо-Восточной Якутии. Также Г. Старостин отмечает, что путь проходит по сосновому бору. «Сосны редкие, невысокие. Тут же наткнулись на старую заброшенную берлогу хозяина тайги. В моховом ярусе – мхи, а в травяно-кустарниковом преобладают злаки. Изредка встречаются хилые лиственницы, толщиной стволов 15-20 см. Слева по пути, вдалеке, видны багульники в цвету. Среди болота виднеется возвышенность, высоту которой

трудно определить на глаз. Вокруг такая красота! Бабочки-боярышницы не дают покоя. На пути обнаружили следы медведя самки, с прошлым годом отпрыском. Видимо, гонялись за бурнудком. Чем ближе к охотничьей сторожке, тем гуще становятся заросли карликовых берез. Далее путник делится своим впечатлением, пишет, что растительность меняется на глазах, начинается подлесок, переходящий в сосново-лиственничный лес. Древостой спелый, диаметр стволов от 20–30 см в среднем. На берегу реки Западная Градья стоят чудом сросшиеся ели, памятник Природы. Харыанчыка – местность неопишуемой красоты. Вокруг буйная зелень. Удивительный аромат. У ног – кусты пахучей смородины, у подножья горы синют водосборы (кстати, по всему пути нигде не встречались) и это на высоте 590 м. Но преобладает кедровый стланчик, изредка кажущийся таким пушистым, мягким – хоть ложись да отдохни».

Таким образом, детско-юношеский туризм уникален тем, что в туристско-экологических экспедициях в непринужденной обстановке повышается наблюдательность у школьников, развивается логика суждения, расширяется мировоззрение. Поскольку каждый экстремальный туризм школьников сопровождается взрослыми, между ними крепнет сотрудничество, что дает возможность для более глубокого усвоения полученной информации, получения опыта жизни в полевых условиях, для развития творческих способностей и воспитания экологической культуры школьника. Любовь к природе не приходит сама собой – её необходимо пробудить. Школьники проявляют заботу и бережное отношение к тем объектам природы, о которых имеют достаточно глубокие и разносторонние знания, в других случаях в их поведении может проявляться нейтрально-безразличное, а нередко и отрицательное отношение.

Благодаря работе клуба «Айан» в школе хорошо налажено взаимодействие с другими школами улуса. С этими школами проводятся совместные туристско-экологические экспедиции. Круглогодичная деятельность клуба во время весенних и летних каникул не прекращает свою работу. Например, в летнее время ходили в походы «Киэн Эбэ», путешествовали в Хангаласский район Республики Саха (Якутия) в бизонарий (территория обитания лесных бизонов, завезенных в 2006 году на территорию республики с целью размножения исчезающей популяции лесных гигантов) Усть Буотамы, в Ледник «Булуус» (огромная наледь, сформированная благодаря подземному источнику в зимний период, летом образуются многочисленные расщелины и пещеры. На льду температура не поднимается выше +4°C +6°C даже в 30-градусную жару). А также ездили в центр республики в город Якутск в Музей Мамонта, в институт Мерзлотоведения, а в весенние каникулы посетили «Оймякон – полюс холода» Оймяконского района Республики Саха (Якутия).

Таким образом, каждая экспедиция уникальна и поучительна, каждый поход разнообразен и масштабен. После каждой поездки участники с восхищением вспоминают и описывают свое путешествие-исследование. Например, участники экспедиции Самсонов Владик, Сметанин Али в своем эссе «Надёжное плечо друга» не скрывают свое удивление по поводу двери сторожки (домик для охотника): «Нас поразила своей «архитектурой» дверь сторожки. Сделана она из досок толщиной в пять сантиметров, не на петли одевающаяся, а легко снимаемая. А при уходе взамен досок в определённые ячейки ставятся бревна диаметром в 20 см. Вот это выдумка! В такую дверь

даже хозяин тайги не вломится. Хотя их в тайге можно увидеть, вот например, на другой день по пути мы наткнулись на старую, давно заросшую медвежью берлогу».

С 2002 г. на базе клуба «Айан» написано много докладов для научно-практических конференций разного уровня. А в некоторых экспедициях школьники, на свое удивление, прямо на ходу сочиняют стихотворения.

И в заключении перечислим некоторые из многих достижений Хара-Алданской средней общеобразовательной школы:

- в 2005 г. Самсонов Владислав в Республиканской научно-практической конференции с докладом «Гора Пионер» стал кандидатом в стипендиаты Фонда «Барбары», руководитель – Самсонова Матрена Николаевна;
- 2007 г. Старостина Саргылана с докладом «Фауна и экологические особенности булавоусых чешуекрылых в окрестностях с. Хара-Алдан» заняла 1 место, в региональной научно-практической конференции «Шаг в будущее – Ин-никигэ харды» имени академика В.П. Ларионова, научный руководитель – Тарабукин Иван Иванович, Ытык-Кюель, Таттинского улуса.
- 2015 г. по итогам фестиваля «Салют, Победа!» Винокуров Гриша выиграл путевку по маршруту «Дорога жизни» в город Санкт-Петербург;
- 2015 г. хозяином Гран – При Международного конкурса «Бриллиантовые нотки», стала драма коллектива начальных классов с музыкальной постановкой «Р.А. Кулаковской «Пионер» хайа чыпчаалыгар» («Р.А. Кулаковский на пике горы «Пионер»);
- по итогам 2015 учебного года школа включена в общероссийскую базу «1000 лучших школ России» и в Национальный реестр «Ведущие образовательные учреждения России», Москва;
- 2016 г., школа стала лауреатом Всероссийского образовательного форума «Проблемы и перспективы современного образования в России» «Сельская школа-2016», Санкт-Петербург.

#### Заключение

Таким образом, детско-юношеский туризм в сельской местности оказывает огромное влияние на всестороннее развитие школьника. Показатели мониторинга уровня воспитанности по методике Т.И. Галкиной показывают, что все обучающиеся МБОУ «Хара-Алданская средняя общеобразовательная школа им Г.В. Егорова» повысили активность участия во всех школьных мероприятиях – 98% учащихся участвовали в районных, республиканских соревнованиях, конкурсах, смотрах, научно-практических конференциях. По причине малочисленности школьников один обучающийся за учебный год может участвовать до 9 раз в районных и республиканских мероприятиях. Все школьники 100% занимаются в секциях, кружках, клубах по 5 направлениям ФГОС: общекультурное, общеинтеллектуальное, духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное. По уровню социального развития наблюдается 100% взаимодействие друг с другом в различных ситуациях (брать на себя ответственность, проявлять инициативу, работать в группе), все обучающиеся показали себя активными, инициативными, уважающими коллектив. Уровень культурно-нравственного развития у всех учащихся – 100%. С 2015 учебного года в школе нет правонарушений. Все школьники участвуют во всех проводимых субботниках, тимуровских работах, уборках классов.

#### Библиографический список

1. Государственная программа Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2016 – 2022 годы и на плановый период до 2026 года». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/545223902?block=1#top>
2. Указ главы РС (Я) «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)». Available at: <http://ysia.ru/ajsen-nikolaev-opredelil-tri-klyucheveye-zadachi-v-sfere-obrazovaniya/>
3. Шипко А.Л. Детско-юношеский туризм в контексте научного исследования. *Вестник академии детско-юношеского туризма и краеведения*. 2018; 3: 90 – 106.
4. Каплевич Л.В. Основы спортивно-оздоровительного лагеря. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011.
5. Шаламова А.С. Система менеджмента в детско-юношеском туризме на разных этапах развития. *Материалы IX международной научно-практической конференции, посвященной памяти Пирусского «Физическая культура, здравоохранение и образование»*. 2015 год. Ред.: Шилько В.Г. Томск ТГУ, 2015: 318 – 322.
6. Сивцева С.С. О работе А.Е. Кулаковского по изучению флоры Якутского региона. *Вестник СВФУ*. 2012; Т. 9; № 2: 14 – 18.

#### References

1. Gosudarstvennaya programma Respubliki Saha (Yakutiya) «Razvitie obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) na 2016 – 2022 gody i na planovyy period do 2026 goda». Available at: <http://docs.cntd.ru/document/545223902?block=1#top>
2. Ukaz glavy RS (Ya) «O strategicheskikh napravleniyah razvitiya obrazovaniya v Respublike Saha (Yakutiya)». Available at: <http://ysia.ru/ajsen-nikolaev-opredelil-tri-klyucheveye-zadachi-v-sfere-obrazovaniya/>
3. Shipko A.L. Detsko-yunosheskij turizm v kontekste nauchnogo issledovaniya. *Vestnik akademii detsko-yunosheskogo turizma i kraevedeniya*. 2018; 3: 90 – 106.
4. Kapilevich L.V. Osnovy sportivno-ozdorovitel'nogo lagerya. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2011.
5. Shalamova A.S. Sistema menedzhmenta v detsko-yunosheskom turizme na raznykh etapah razvitiya. *Materialy IX mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoy pamyati Piruskogo «Fizicheskaya kul'tura, zdravooohraneniye i obrazovanie»*. 2015 god. Red.: Shil'ko V.G. Tomsk TGU, 2015: 318 – 322.
6. Siveva S.S. O rabote A.E. Kulakovskogo po izucheniuyu flory Yakutskogo regiona. *Vestnik SVFU*. 2012; T. 9; № 2: 14 – 18.

Статья поступила в редакцию 08.06.19

УДК 37.013.43

Yin Bowen (China), postgraduate, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: ybw1995@mail.ru

**FEATURES AND PROBLEMS OF STUDYING A CLASSICAL DANCE IN A CHINESE UNIVERSITY.** The article presents the author's view on features and problems of studying classical dance in a Chinese university. The author notes that the currently existing methods of teaching classical dance in China are not characterized by either the freedom of choreography or the presence of elements of improvisation. The article presents the author's practical suggestions for improving the

teaching of classical dance at the level of secondary and higher professional choreographic education in China. The author emphasizes that in modern conditions the pedagogical tradition of the Chinese national classical dance should not be transformed, it should develop in new directions, which will preserve the historical forms of choreographic art of China, and the choreographic educational system itself can become more universal and ready for the global educational market and trends of integration in culture.

**Key words:** Chinese university, Chinese classical dance, teaching features.

*Инь Бовэнь, аспирант, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербурга,  
E-mail: ybw1995@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ

В статье представлен авторский взгляд на особенности и проблемы изучения классического танца в китайском вузе. Автор отмечает, что для существующих на данный момент методик преподавания классического танца в Китае не характерны ни свобода хореографии, ни наличие элементов импровизации. В статье представлены практические предложения автора по совершенствованию преподавания классического танца в среднем и высшем профессиональном хореографическом образовании Китая. Автор подчеркивает, что в условиях современности культурные традиции национального китайского классического танца не должны подвергаться трансформации, они развиваются в соответствии с новыми направлениями, что сохраняет этнические корни танцевального искусства Китая, а профессиональная хореографическая подготовка становится более универсальной и готовой к вызовам глобального образовательного рынка и адаптирована к тенденциям культурной интеграции в хореографии.

**Ключевые слова:** китайский вуз, китайский классический танец, особенности преподавания.

### Введение

Две тысячи лет назад в Китае возникли два направления танца: гражданские (которые зачастую были ритуальными) и военные (которые имитировали сражение с элементами восточных единоборств). Оригинальностью и уникальностью классического китайского танца удивляются многие исследователи, они объясняют данное обстоятельство глубокой философской основой китайского искусства, пронизанного глубокой связью духовной и философской связями с мироощущением китайского народа, объясняя то обстоятельство, что все боевые искусства Китая объединены духовными практиками Тай Чи. Классическая балетная школа в КНР прижилась и, вкуче с традиционными мотивами в творчестве, стала давать невероятные плоды на радость ценителям. Использует форму театрального танца в рамках подготовки к китайскому классическому танцу, сочетая в себе методы обучения балету, которые в значительной степени формируют китайскую систему образования классических танцев.

### Изложение основного материала

История боевых искусств (ушу) началась несколько тысячелетий назад, в Китае. На многие виды танцевального искусства тогда влияли элементы боевых искусств: техника, прыжок, специальные телодвижения. В истории пяти тысяч лет процветания китайской культуры, хореография во многом обогащалась «физическим юнь». Так родился стиль, заимствованный китайский классическим танцем в своем историческом развитии: часто танцоры какой-либо этнической группы совершали такие танцевальные движения, которые отражали особенности жизни этого этноса.

На протяжении веков в стране отсутствовали какие-либо методики обучения танцу. В древнем Китае танцы практиковались в популярных в то время театрализованных постановках. В театре опытные исполнители учили новичков, передавая знания основ китайского хореографии из поколения в поколение. С раннего возраста молодой танцор обучался опытным мастером и постепенно становился профессионалом. В театрах при императорском дворе исполнители передавали искусство танца из поколения в поколение, учась друг у друга, часто танцевальное искусство передавалось как семейная традиция. Современные системные методы обучения танцевальной хореографии появились в Китае в первой половине XX века.

Процесс интеграции придворных танцев в китайскую систему образования прошел через два больших периода развития. Первый период – это период до и после создания государства – до 1980-х годов, когда танцоры признали необходимость создания сильного национального танцевального искусства Китая, а также, исходя из многолетнего опыта практики, была обобщена система обучения танцевальному искусству. Второй период был основан в середине 1980-х годов, когда тщательное переосмысление, основанное на предыдущей системе образования в Китае, сочетало практику с теорией и проводило исследование театрального классического китайского танца.

Классический китайский танец поражает зрителя своей многогранностью. Это и богатый мир эмоций, и демонстрация уникальных способностей человеческого тела, и завораживающее своей красотой зрелище. Одна из отличительных особенностей китайского танца – это его язык. Двигаясь, танцор вкладывает в свои перемещения и изгибы незримый смысл. Даже наблюдая со стороны, зритель должен проникнуться духом китайского искусства, а также понять потаенную суть танца. Особое внимание в классическом китайском танце уделяется гармонии тела и духа. Исполнитель должен прочувствовать каждое свое движение изнутри, чтобы максимально насытить танец эмоциями. Танец достигает полной выразительности лишь тогда, когда тело находится в абсолютной власти внутренних чувств и переживаний танцора.

Современное искусство китайского классического танца сохранило старинные ритуальные черты. Свообразные танцы-обряды – танец льва и танец

дракона – до сих пор исполняются в Китае во время массовых торжеств и церемоний. Танец льва демонстрирует публике танцующую фигуру царя зверей. Гигантской марионеткой изнутри управляют двое танцоров – «голова» и «хвост». Они мастерски исполняют танец с элементами китайских боевых искусств.

В работах Ли Вэй [1], Лю Гуифан [2], Чжу Лижен [3] отмечается также, что классический танец развивается, на него оказывает влияние современная культура, в связи с этим методики обучения классическому танцу также меняются. Система преподавания не должна рассматриваться как нечто, раз и навсегда установленное и не подверженное изменениям. Преподаватели должны сами корректировать имеющиеся методики, опираясь на опыт.

Помимо этого, преподаватели должны главной целью ставить пробуждение у учеников интереса к классическому танцу, развитие у них элементарных представлений о красоте этого танца. Методики преподавания должны быть направлены на то, чтобы научить более вдумчиво и ответственно подходить к заданиям. Отмечается, что преподаватели должны приветствовать инициативу учеников в привнесении чего-либо нового в танец или в методику его преподавания.

К примеру, для существующих на данный момент методик преподавания классического танца в Китае не характерны ни свобода хореографии, ни наличие элементов импровизации. Кроме того, преподавание классического танца в КНР не индивидуализировано, преподаватель не уделяет достаточно внимания личности каждого учащегося.

Кроме того, в колледжах и университетах КНР уделяется мало внимания общему культурному образованию учащихся. Студентов учат бездумно повторять те или иные танцевальные движения, не обучая их пониманию того, что они делают. Помимо этого, мало часов посвящено изучению смежных дисциплин: музыки, литературы, психологии, другими словами – развитию общего кругозора. Однако, чтобы передать эмоции своего героя, танцор должен прочувствовать их сердцем, а не просто выполнить те или иные движения.

Другой причиной уменьшения интереса к учёбе является излишнее внимание к теории классического танца и недостаток практического обучения. Очень много внимания уделяется изучению истории и культуры Китайского классического танца и мало – самому танцу.

Методики преподавания также должны быть направлены на то, чтобы научить более вдумчиво и ответственно подходить к заданиям. Преподаватели должны приветствовать инициативу учеников в привнесении чего-либо нового в танец или в методику его преподавания.

Китайский классический танец развивается, на него оказывает влияние современная культура, в связи с этим методики обучения классическому танцу также меняются. Система преподавания не должна рассматриваться как нечто, раз и навсегда установленное и не подверженное изменениям. Преподаватели должны сами корректировать имеющиеся методики, опираясь на предыдущий опыт и собственные знания.

Необходимо сделать методы обучения более гибкими, а формы обучения – более приемлемыми. После выполнения задания преподаватель должен объяснить трудности и ключевые моменты данной задачи и указать на проблемы, которые возникают во время её исполнения. Необходимо сделать обучение китайскую классическую танцу более индивидуализированным. Современная система образования китайскому классическому танцу в Китае очень стандартизирована. Она подавляет студента и мешает раскрыться его личности. А там, где задавлена личность исполнителя, очень сложно ожидать появления звёзд с мировым именем, представляющих страну на ведущих танцевальных площадках.

Там, где подход к обучению стандартизирован, вырастают в основном достаточно средние профессионалы. Один или два звёздных танцовщика ещё могут «зажечься», но только там, где поощряется личность студента, вырастают много талантливых исполнителей с мировым статусом.

Помимо этого, в программу балетных учебных заведений должны также входить история танца, вокал, актёрское мастерство, пантомима, фортепиано. Изучаться на этих предметах должны шедевры культуры и искусства как Европы, так и Азии, а также всех остальных регионов мира. Очень часто, в ходе преподавания мировой культуры, всё внимание сосредоточено на изучении наследия всего нескольких стран, несправедливо обходя вниманием опыт и достижения всего остального мира.

Помимо этого, необходимо развивать танцевальное образование не только в университетах первого класса, но и в других ВУЗах. В Китае 4 класса университетов: первый – самый лучший, и четвёртый – самый худший. В университеты поступают по результатам гаокао (高考, аналог российского ЕГЭ). От уровня университета напрямую зависит зарплата и положение в обществе выпускника.

В настоящий момент классический танец преподают лишь в университетах первого класса. Помимо танцевальных звёзд, нужны преподаватели танца в начальные и средние школы, а также танцоры для небольших театров и студий. Поэтому необходимо развивать преподавание китайского классического танца в Университетах второго, третьего и четвёртого классов. Также, в рамках изучения классического танца желательно изучать и сравнивать китайский и европейский классический танцы, искать как сходства, так и различия, это поможет им ощущать танец как часть единой для всех мировой культуры.

В достижении этой цели также может помочь проведение художественных обменов между университетами, как внутри Китая, так и за его пределами. Можно посылать китайских студентов на семестр или два во Францию, в Россию или в Италию с целью культурного обмена и совершенствования своих навыков у лидеров отрасли. Также, правительство Китайской Народной Республики могло бы выдавать стипендии лучшим студентам на обучение классическому танцу за рубежом по полной программе бакалавриата или средней танцевальной школы. Помимо развития толерантности (которое неизбежно при общении с представителями иных культур), студенты, которые общались с живыми итальянцами или даже учились в Италии, намного лучше понимают чувства героев итальянского и в целом европейского классического танца.

Необходимо чаще проводить художественные конкурсы, благотворительные мероприятия и студенческие танцевальные фестивали. Такие мероприятия являются также и хорошим информационным поводом для новостей на местном телевидении или репортажа в Интернет-издании. Публикация данной новости может привлечь к изучению китайский классический танец множество новых желающих.

Крайне желательно, чтобы студенты сами организовывали эти мероприятия: договаривались со СМИ, проектировали дизайн сцены, приглашали гостей, заказывали угощение, готовили китайские классические танцевальные постановки и номера. Это разовьёт их творческую деятельность.

Танец – своеобразная летопись жизни народа. Преобразования в жизни народа отражаются на развитии народного искусства. В хореографию приходят

новые темы, сюжеты, образы. За последнее время сценический танец заметно обогатился техникой, стал более выразительным, сложным. Но по-прежнему в этих танцах отражается душа народа, подчеркивается та или иная манера исполнения. Одной из сокровищниц народного искусства является китайский классический танец.

За последнее время сценический танец заметно обогатился техникой, стал более выразительным, сложным. Все это требует создания новых технологий обучения, которые бы смогли обеспечить самореализацию в творчестве, развитие профессиональных компетенций, потребность в самообразовании.

Теория танца фокусируется на взаимосвязи танцевального искусства и общественной жизни, характеристиках танцевального искусства, законе развития танцевального искусства и других вопросах. Танец и другое искусство одинаковы, являются отражением социальной жизни человеческого общества, социальной идеологии; танец и другое искусство является основным различием между исполнением инструментов и средств выражения различных. Основным инструментом танцевального искусства является человеческое тело, основным средством выражения – движения тела. Танец – одна из древнейших форм искусства общественной жизни человека, в основе которой лежит динамичный образ человеческого тела.

Классический китайский танец способен захватить даже самое притягательное воображение. Он буквально пронизан изысканными деликатными движениями в сочетании с самыми сложными акробатическими элементами. Благодаря этому контрасту покорности и боевого духа искусство китайской хореографии является поистине впечатляющим.

### Заключение

Изучение специальной китайской литературы по обучению китайской хореографии показало, что большинство авторов отмечают необходимость расширения спектра специализаций хореографического образования в связи с подготовкой исполнителей, которые будут работать в европейской танцевальной традиции. В этой связи предлагается включать такие дисциплины в учебные программы вузов, как историко-бытовой танец, дуэтный танец, джазовый танец, классический европейский танец, а кроме этого, историю европейского хореографического искусства, актёрское мастерство, искусство балетмейстера, методы обучения хореографии в европейской традиции. Отмечается важность обмена опытом с различными европейскими и российскими хореографическими школами с целью внедрения сценической практики европейского классического танца в программы китайских хореографических вузов, а также внедрять разнообразные профильные курсы повышения квалификации для преподавателей вузов, академические обмены преподавателями с разными европейскими хореографическими университетами. Необходимо ввести методы общей физической подготовки танцоров балета в практику систематической подготовки будущих исполнителей китайского классического танца. Это заложит прочную основу в исполнительском искусстве будущих танцоров и артистов балета.

### Библиографический список

1. Ли Вэй. *Культура танца*. Сичуань: Сичуанский университет издательство, 2010.
2. Лю Гуйфан. Исследования по обучению танцам в учительских колледжах. *Журнал Шаньдунского молодёжного административного кадрового института*. 2004; 6; 112 – 113.
3. Чжу Лижэн. *Избранные произведения современного западного искусства – танцевальная эстетика*. Ляонин: Издательский дом «Весенний бриз», 1990.

### References

1. Li V'ej. *Kul'tura tanca*. Sichuan: Sichuanskij universitet izdatel'stvo, 2010.
2. Lyu Guifan. Issledovaniya po obucheniyu tancam v uchitel'skikh kolledzhah. *Zhurnal Shan'dun'skogo molodezhnogo administrativnogo kadrovogo instituta*. 2004; 6; 112 – 113.
3. Chzhu Lizhen. *Izbrannye proizvedeniya sovremennoho zapadnogo iskusstva – tanceval'naya estetika*. Lyaonin: Izdatel'skij dom «Vesennij briz», 1990.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 37

**Kachalova L.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),  
E-mail: pedagogika202@yandex.ru  
**Chaschina O.V.**, Head of Postgraduate Studies Department, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia),  
E-mail: pedagogika202@yandex.ru

**FORMATION OF PEDAGOGICAL MOBILIZATION AND FUNCTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS.** The reform of the educational system to improve the quality of professional training of graduates of a pedagogical university is the result of fundamental changes taking place in various spheres of modern society. In this regard, the social order of the society focuses higher education on improving the quality of professional training of specialists who are ready and able to perform professional functions, in particular, in the field of teaching. One of the mandatory and necessary functions of teachers, teachers, educators is mobilization and functional competence, which is formed in the educational process of a pedagogical university, aimed at the development of mobilization knowledge, skills, abilities and motivation, which requires the exclusion of arbitrariness in the choice of methods and forms of its formation.

**Key words:** pedagogical mobilization-functional competence, components of mobilization-functional competence.

**Л.П. Качалова**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,  
E-mail: pedagogika202@yandex.ru  
**О.В. Часчина**, начальник отдела аспирантуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск,  
E-mail: pedagogika202@yandex.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Реформирование системы образования в направлении повышения качества профессиональной подготовки выпускников педвуза является следствием кардинальных изменений, происходящих в различных сферах современного общества. В связи с этим социальный заказ общества ориентирует высшее образование на повышение качества профессиональной подготовки специалистов, которые готовы и способны выполнять профессиональные функции, в частности, в сфере педагогической деятельности. Одной из обязательных и необходимых функций учителей, педагогов, работников сферы образования является мобилизационно-функциональная компетенция, которая формируется в образовательном процессе педвуза, направленным на развитие мобилизационных знаний, умений, способностей и мотивации, что требует исключения произвольности в выборе методов и форм её формирования.

**Ключевые слова:** педагогическая мобилизационно-функциональная компетенция, компоненты мобилизационно-функциональной компетенции.

Современная образовательная политика России задает тенденцию реализации компетентностного подхода в системе высшего образования. В качестве результатов обучения выступают компетенции, которые отражают виды деятельности, к которым должны быть готовы выпускники. Актуальной является проблема формирования педагогической мобилизационно-функциональной компетенции студентов, что ведет за собой конкретизацию задачи – подготовка компетентного специалиста, обладающего требуемым уровнем развития мобилизационных знаний, умений, способностей и мотивации, необходимых для решения профессиональных задач.

Состав понятия «мобилизационно-функциональная компетенция» включает два взаимосвязанных понятия – мобильность и функциональность. Исходя из их смысловой связи (функциональность означает последовательность действий, которые приводят к определённым результатам, необходимым для конкретного объекта. Мобильность – подвижность, способность к быстрому действию) и определяется мобилизационная функциональность.

Определение мобилизационно-функциональной компетенции как педагогического феномена раскрыто в исследованиях, сосредоточенных на рассмотрении её как совокупность взаимосвязанных качеств личности (мобилизационных знаний, умений, способностей и мотивации) [1, с. 11].

Данное понятие рассматривается с точки зрения стандартных требований как одна из обязательных и необходимых составляющих профессиональной подготовки будущего учителя независимо от его профилирующей специальности [2].

Не разрушая целостности содержания рассматриваемого понятия, исследователи отдают предпочтение выделению мобилизационных знаний в контексте профессиональной компетенции [3].

В формате профессионально-педагогической компетенции исследователи сосредотачивают внимание на деятельностном контексте мобилизационно-функциональной компетенции, соотнося его с высоким уровнем осуществления профессиональной деятельности [4, с. 17].

Исходя из функциональной составляющей педагогической деятельности исследуемого понятия – мобилизационно-функциональная компетенция – дается следующее определение – результат овладения знаниями, умениями, навыками основных педагогических функций; целостная, системно-организованная, личностно обусловленная характеристика будущего учителя, как субъекта деятельности, адекватная целям и содержанию данного вида профессионально-педагогической деятельности [5, с. 27 – 39].

Исследователи также прибегают к определению мобилизационно-функциональной компетенции как свойства личности, способствующего быстрому реагированию на ситуацию затруднения и актуализирующее все потенциальные возможности субъектной активности студента при выборе вариантов и способов решения профессионально-педагогических задач и прогнозирования профессиональной самореализации [6, с. 16].

Обобщая указанные дефиниции, можно определить педагогическую мобилизационно-функциональную компетенцию как личностное качество, в составе которого совокупность мобилизационных знаний, умений, способностей и мотивации к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

В составе педагогической мобилизационно-функциональной компетенции исследователи выделяют совокупность взаимосвязанных компонентов:

- когнитивный, операционно-деятельностный, личностно-мотивационный [1, с. 12];
- исполнительская деятельность, контрольная деятельность, функциональная грамотность [7, с. 12];
- в аспекте характеристики личности учителя, реализующего мобилизационно функциональную компетенцию, выделяются следующие компоненты: когнитивный (предусматривает наличие у учителя совокупности знаний, необходимых для составления и реализации программы действий по мобилизации учащихся, а также анализа результатов этих действий); деятельностный (перечень мобилизационных умений); психологический (психологическая характеристика учителя) [8].

Можно, обобщив выделенные компоненты, обозначить их в следующем составе:

- мотивационно-ценностный компонент (стремление к усвоению функций выполняемой деятельности и принятие мобильности как ценности);
- мобилизационно-деятельностный (способности гибкого реагирования, преобразования профессиональной деятельности);

- когнитивный компонент (знания профессионально-педагогической деятельности, её функциональных особенностей, умения применять полученные знания в профессиональной деятельности);

- рефлексивный компонент (способность оценивать свою деятельность, закреплять успешные действия, корректировать дальнейшие действия через рефлексивное позиционирование).

Формирование мобилизационно функциональной компетенции студентов педвуза процессуально исходит из поставленной цели: формирование представлений о данном феномене, формирование мобилизационных знаний, умений, мотивация к овладению функционально-мобилизационном спектре деятельности.

Содержание процесса формирования мобилизационно функциональной компетенции студентов педвуза обеспечивается дидактико-методическим сопровождением. Дидактико-методическое сопровождение обеспечивается разработкой банка учебных ситуаций, направленных на поступательное, приобретение студентами мобилизационных умений, способностей.

Организационное сопровождение процесса формирования мобилизационно функциональной компетенции студентов педвуза реализуется через создание условий, нацеленных на успешную реализацию процессуально-дидактико-методических составляющих.

Одним из условий, обеспечивающих эффективность данного процесса, является включенность студентов в процесс освоения мобилизационных знаний и умений, развития мобилизационных способностей. Необходимо также создание среды, оказывающей эмоционально-интеллектуальное взаимодействие студентов и преподавателей, дающей возможности для реализации САМО-процессов (самореализация, самоощущение). Важным педагогическим условием является и побуждение к рефлексивной деятельности, обеспечивающей развитие и саморазвитие, способствующей творческому осмыслению профессиональных функций и их реализации в будущей профессионально-педагогической деятельности.

Содержание процесса формирования мобилизационно функциональной компетенции студентов педвуза состоит из внедрения в образовательный процесс дисциплины «Основы мобилизационно-функциональной компетенции учителя», интегрирующей педагогические, психологические, методические знания и раскрывающие сущность функций педагога, мобилизационных знаний, умений.

Практическая часть этой дисциплины сосредоточена на формировании мобилизационных умений на основе решения педагогических задач, востребующих мобилизационного решения, требующих эмоционального, рефлексивного, творческого отклика и проецированных на формирование студента как функционального субъекта профессионально-педагогической деятельности.

В качестве продуктивного средства формирования мобилизационно-функциональной компетенции студентов мы рассматриваем учебные ситуации мобилизационно-функциональной направленности. Такие ситуации мы рассматриваем как пространство мышления и деятельности студента, которое введено в структуру семинарского, практического занятия и направленную на активизацию деятельности студентов путем осознания ими собственных смыслов в результате деятельности [9, с. 79]. Практико-ориентированные мобилизационного характера ситуации направлены на формирование умений действовать в сложных педагогических ситуациях, готовых к выбору личностно значимых смыслов и ценностей, быть мобильным.

При решении обозначенных ситуаций студенты анализируют образцы педагогических действий, поначалу способствуя адаптации будущего учителя к педагогической деятельности, выступают неким основанием, позволяющим студенту приобрести функциональные умения, мобилизационные умения и навыки вследствие переноса опыта из практико-ориентированной ситуации в профессиональную.

Примером названных ситуаций может являться ситуация «Принятие субъекта образовательного процесса как личности», «Поддержка субъекта образовательного процесса в его стремлении к саморазвитию» – результаты характеристики решения является осознания будущим педагогом личностной причастности и ответственности за жизни и обучение, развитие своих учеников, ответственности за эффективность учебного процесса, и, как следствие, реализуется в стремлении будущего педагога к освоению профессионально-педагогических функций, мобильности и рефлексии, преодолению стереотипов.

Для формирования мотивационного компонента педагогической мобилизационно-функциональной компетенции применимы ситуации – инициации, нацеленные на формирование у будущих педагогов стремления к познанию сущности функциональной характеристики деятельности учителя, мобильности как качества личности учителя.

Студентам предлагается текст, в котором необходимо определить тематику, выбрать из предложенных метафор, проецируемые на функциональную мобильность учителя, открыть личные смыслы в них, сделать умозаключение о значимости и неповторимости детства. Это, как показало исследование, не может не оказывать положительного влияния на мотивацию студентов, стимулируя их к дальнейшему изучению основ мобилизационно-функциональной составляющей деятельности учителя.

Беря во внимание функционально-деятельностный компонент, укажем, что положительное влияние оказывают деятельностный характер учебной ситуации, который заключается в получении личностного опыта в ходе анализа ситуации и разрешения содержащейся в ней проблемы путем планирования деятельности.

Таковыми ситуациями могут быть: «ситуация-проблема» – прототип реальной педагогической проблемы, которая требует оперативного решения; «ситуация-иллюстрация» – прототип реальной педагогической ситуации, которая воссоздает сюжет, поясняющий материал образно. В результате студенты самостоятельно составляют план своей деятельности, выявляют ошибки в плане и исправляют их, проецируют решение в формат функциональной мобильности учителя.

Ситуации, направленные на востребование знаний об организации деятельности с учащимися, в своей постановке задачи требуют от студента «подвижности» в осмыслении и прогнозировании результатов организуемых им субъект-субъектных отношений с детьми. Студент переходит в поисковый режим, он начинает мысленно конструировать свою деятельность в соответствии с профессионально-личностной направленностью, рефлексировать [10]. В таком формате решения учебной ситуации у студентов проявляется мобильность, т. е. способность к регуляции собственной деятельности, предметное рассмотрение самого знания о мобильности педагогических функций, деятельности, они критически оценивают и анализируют содержание профессионально-педагогической деятельности в конкретной педагогической ситуации.

Требовалось применение мобилизационно-функционального содержания ситуаций, которые проектировали включение студентов в различные виды профессионально-педагогической деятельности через обсуждение ситуаций, анализ принятых решений в различных педагогических ситуациях, (например, анализ разрешения педагогического конфликта, создания ситуации успеха).

В заключении подчеркнем, что каждое из обозначенных ситуаций обладает возможностями в формировании как отдельных структурных компонентов мобилизационно-функциональной компетенции, так и целостную педагогическую характеристику деятельности учителя, что дает возможность формировать готовность быть востребованным, готовым к постоянному профессиональному саморазвитию и к выбору в маргинальных ситуациях личностно значимых смыслов и ценностей, быть мобильным.

#### Библиографический список

1. Бебина О.И. *Формирование педагогической мобилизационно-функциональной компетенции студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2010.
2. *Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования*. Москва: Государственный комитет РФ по высшему образованию, 2007.
3. Байдено В.И. *Выявление состава компетенций выпускников вуза как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения*. Методическое пособие Москва, 2006.
4. Кузьмина Н.В. *Психологическая структура деятельности учителя*. Гомель, 1996.
5. Имашев А.М. О понятии «функциональная компетентность» в процессе личностно-профессионального развития будущего учителя физической культуры. *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. Электронный журнал Камской государственной академии физической культуры, спорта и туризма. 2008; № 8 (3).
6. Никитина Е.А. *Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Иркутск, 2007.
7. Кагабаева А.К. Функциональная компетентность педагога в условиях перехода к обновленному содержанию образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2015; 10: 12 – 16.
8. Бебина О.И. Характеристика личности учителя, реализующего мобилизационную функцию. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; 105: 66 – 70.
9. Сinenko Т.Н. Диалогичность учебной ситуации как предпосылка эффективности формирования способности будущего педагога к межличностному взаимодействию в профессиональной деятельности. *Известия Волгоградского государственного технического университета*. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2014; 5 (132): 77 – 80.
10. Качалова Л.П. Рефлексивный научный семинар как средство формирования готовности магистрантов к исследовательской деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 3 (70): 106 – 107.

#### References

1. Bebina O.I. *Formirovanie pedagogicheskoy mobilizacionno-funkcional'noj kompetencii studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2010.
2. *Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Gosudarstvennyy komitet RF po vysshemu obrazovaniyu, 2007.
3. Bajdenko V.I. *Vyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuza kak neobhodimyj 'etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya*: Metodicheskoe posobie Moskva, 2006.
4. Kuz'mina N.V. *Psihologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya*. Gome'l', 1996.
5. Imashev A.M. O ponyatii «funkcional'naya kompetentnost'» v processe lichnostno-professional'nogo razvitiya budushego uchitelya fizicheskoy kul'tury. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 'Elektronnyy zhurnal Kamskoj gosudarstvennoj akademii fizicheskoy kul'tury, sporta i turizma. 2008; № 8 (3).
6. Nikitina E.A. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj mobil'nosti budushego pedagoga*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Irkutsk, 2007.
7. Kagabaeva A.K. Funkcional'naya kompetentnost' pedagoga v usloviyah perehoda k obnovennomu soderzhaniyu obrazovaniya. *Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2015; 10: 12 – 16.
8. Bebina O.I. Harakteristika lichnosti uchitelya, realizuyushego mobilizacionnyu funkciu. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; 105: 66 – 70.
9. Sinenko T.N. Dialogichnost' uchebnoj situacii kak predposylka 'effektivnosti formirovaniya sposobnosti budushego pedagoga k mezlichnostnomu vzaimodejstviyu v professional'noj deyatel'nosti. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta*. Seriya: Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya. 2014; 5 (132): 77 – 80.
10. Kachalova L.P. Refleksivnyj nauchnyj seminar kak sredstvo formirovaniya gotovnosti magistrantov k issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 3 (70): 106 – 107.

Статья поступила в редакцию 20.06.19

УДК 371.72

**Kernerman M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Art Director of "Agency Vivat" LLC (Moscow, Russia), E-mail: vivat\_co@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF ORGANIZERS OF CONCERT AND SPECTACULAR PROGRAMS FOR THE YOUTH.** Problems of training of professional experts in the sphere of culture which are engaged in preparation of concert and spectacular programs for youth are considered. The article includes a review of theoretical knowledge and practical experience of work of organizers of concert and spectacular programs. The work considers how to form professionally significant qualities of organizers of concert activity, it is optimized in the course of the professional and pedagogical training at observance of pedagogical conditions. Special attention is paid to how to develop concert and spectacular programs for the youth.

**Key words:** pedagogical conditions, professional and significant qualities, organizer of concert and spectacular programs, management of welfare activity, youth program.

**М.В. Кернерман**, канд. пед. наук, арт-директор ООО «Агентство Виват» г. Москва, E-mail: vivat\_co@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОРГАНИЗАТОРОВ КОНЦЕРТНО-ЗРЕЛИЩНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматриваются проблемы подготовки профессиональных специалистов в сфере культуры, занимающихся подготовкой концертно-зрелищных программ для молодёжи. Статья включает обзор теоретических знаний и практического опыта работы организаторов концертно-зрелищных программ. Показано, что формирование профессионально значимых качеств организаторов концертной деятельности может быть оптимизировано в процессе профессионально-педагогического тренинга при соблюдении педагогических условий. Уделено особое внимание созданию концертно-зрелищных программ для молодёжи.

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессионально-значимые качества, организатор концертно-зрелищных программ, менеджмент социально-культурной деятельности, программы для молодёжи.

В настоящее время крайне необходимы профессиональные специалисты в сфере культуры, занимающиеся подготовкой концертно-зрелищных программ для молодёжи, вооружённые знаниями управления социально-культурной деятельностью, проведения концертов, законами драматургии и режиссуры.

Организатор концертно-зрелищных программ синтезирует в себе сразу несколько профессий. Одна из основных – это продюсер – творческо-организационная фигура, тесно пересекается с профессией менеджер – управляющий. Организатор концертно-зрелищных программ по сути своей деятельностью является связующим звеном между артистами и зрителями, он управленец в сфере культуры и искусства – лицо, распределяющее человеческие, материальные, технические, интеллектуально-творческие возможности для достижения поставленных задач: оптимизации качества и интенсивности культурной жизни, удовлетворения культурных потребностей, организации досуга и воспитания населения средствами культуры и искусства».

Современные реалии сегодня таковы, что многие специалисты отрасли, занимающие разные должности социокультурной направленности – арт-менеджеры, арт-директоры, продюсеры, организаторы концертной деятельности – сегодня вынуждены приобретать опыт и профессиональные компетенции непосредственно на практике, методом проб и ошибок. При этом создатель концертно-зрелищной программы – сложная профессия. Организатору необходимы знания в области искусства – музыкального, хореографического, декоративного и т. д., знания в юридической области, регулирующей деятельность в социально-культурной деятельности, необходимы коммуникативные способности. Однако на сегодняшний день не уточнён системогенез – принципы, на которых можно построить модель данной профессии, обосновать систему качеств, которая она предъявляет к специалисту.

Организация культурно-досуговой деятельности представлена в трудах А.Д. Жаркова (Культурно-досуговая деятельность; Технология культурно-досуговой деятельности; Социально-культурные основы эстрадного искусства: история, теория, технология), Л.С. Жарковой (Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований), А.А. Жарковой (Технологии организации праздничных программ).

Менеджмент социально-культурной деятельности как специфическая область регулирования в сфере культуры, стимулирования и разработки культурных инициатив изучена Л.Н. Галенской (Менеджмент в социально-культурной сфере), В.М. Чихиковым, В.В. Чихиковым (Введение в социокультурный менеджмент).

Изучая проблему формирования профессионально-значимых качеств организатора концертной деятельности, отметим, что необходим как практический опыт, так и теоретические знания, в частности:

- диалектический метод познания, на основе которого процессы формирования профессионально значимых качеств организаторов концертной деятельности предстают как доступные для опытного постижения, взаимосвязанные, взаимозависимые и взаимопроникающие;
- принцип деятельностного подхода, на основании которого профессионально значимые качества предстают как доступные для формирования, исторически сложившиеся и обусловленные деятельностью и сознанием качества личности.
- системный подход, раскрывающий профессионально значимые качества организаторов концертной деятельности как целостную систему.

Термин «формирование» – это, одновременно и дань общепринятой терминологии, и необходимость. Дан, потому что сущность процесса определяется иначе. Необходимость же потому, что профессионально значимые качества, как и развитие любого явления вообще, всегда немислимо без оформления, т. е. приведения процесса в соответствующий содержанию вид.

Концертно-зрелищная программа – универсальный стимулятор общественного сознания, его творческого характера, проявляющегося в общественных отношениях. Поэтому в современных социокультурных условиях особое внимание уделяется художественному и эстетическому воспитанию подрастающего поколения [1].

Молодёжная аудитория учреждений культуры, её сознание, характеризуется определённой в восприятии информации, установками, ценностными ориентациями, стереотипами. Состояние молодёжной аудитории предопределяется, прежде всего, всей системой социальной и духовной людей, являющимися зрителями и слушателями концертно-зрелищной программы.

За последние годы мы наблюдаем рост досуговой активности молодого поколения России практически по всем направлениям, а по некоторым способам

заполнения свободного времени динамика заметно опережающая. Это касается, прежде всего, тех самых форм внедомашнего досуга, который так популярен среди современной молодёжи и характеризует активный тип социальной жизни. Стали популярны молодёжные концертно-зрелищные программы, проводимые в центрах досуга, дворцах культуры, фитнес-центрах, ночных клубах, на открытых площадках.

В концертно-зрелищной программе важно участие и сопереживание зрителей в представлении, требуется их действенность и коллективность, как один из признаков успешного проведения концертно-зрелищной программы.

Для любой профессиональной деятельности необходимы специалисты с конкретным набором умений, знаний, личностных качеств, в структуре которых определенные качества под воздействием специфики деятельности выступают как профессионально-значимые.

На сегодняшний день деятельность организаторов концертно-зрелищных программ должна основываться на педагогических технологиях работы с участниками и зрителями программы. Они являются связующим звеном между зрителями и программой. Педагогические технологии направлены на достижение целей социализации, образования, духовно-нравственного, культурного воспитания всех участников концертно-зрелищной программы.

Профессиональное мастерство организатора концертно-зрелищной программы проявляется при отборе им материала для предстоящего мероприятия – информационного, воспитательного, в котором присутствуют факты, современные проблемы, актуальные задачи, художественные образы, законодательные акты и прочее. Вот здесь-то и должны приниматься во внимание духовные интересы и потребности потенциальных участников акции, планируемого мероприятия, потребность, в которых, сегодня велика.

Разумеется, профессионализм организатора концертно-зрелищной программы заключается в умении привлечь людей и помочь им в самоорганизации, самоопределении, самовоспитании и самообразовании. Концертно-зрелищная программа, так же как и культурно-досуговая имеет различные формы, в том числе массовые, групповые и индивидуальные.

Сегодня концертно-зрелищные программы для молодёжи ориентированы на усредненные вкусы, и организаторам необходимо постоянно совершенствовать создаваемый творческий продукт.

В 21 веке, свободное время из-за многочисленных современных технологий и возможностей резко сократилось, и теперь задача организаторов культурной деятельности, в том числе и концертно-зрелищных программ усложнилась, им следует предоставить эффективный способ проведения досуга, посредством которого повысится духовно-нравственный и культурный уровень молодёжи, которая придет на мероприятие. Это сложная задача, которая требует научного решения.

В структуру профессионально-значимых качеств организатора концертно-зрелищной программы для молодёжи входят специальные способности, определяемые его профессией: способность анализировать информацию с точки зрения необходимого материала. Знание возрастных особенностей молодёжной аудитории, способность организатора программ найти слабое звено в познавательном процессе, способность побуждать к активации организатора концертно-зрелищной программы входят специальные способности, определяемые спецификой

Во многих видах деятельности в целях повышения профессионально значимых качеств в настоящее время имеет огромную популярность профессионально-педагогический тренинг – метод обучения, направленный на развитие умений, навыков и социальных установок.

Это эффективное и увлекательное решение проблемы профессионального развития специалиста. С недавних пор такие групповые занятия, в ходе которых создаётся атмосфера эмпатии, искренности и взаимоподдержки стали проходить и учебных заведениях, и в различных компаниях, хотя это только начало, и ещё предстоит много работы в этой деятельности. В период тренинга происходит реализация принципа при соблюдении следующих условий: равноправного духовного контакта; активного обращения в процессе тренинга к изучению исторических аспектов становления профессии организатора концертной деятельности; применения в ходе тренинга психологических методик, направленных на формирование коммуникативных навыков, стимуляции творческого мышления, активности и самостоятельности личности творческого профессионала.

На профессионально-педагогических тренингах активно используются педагогические и психологические методики, при которых происходит активная реализация духовного развития, при этом изучается сама профессия организатора

концертной деятельности, с изучением истории, а также происходит активизация творческого мыслительного процесса. Директора многих концертных агентств стали следить за подобными тренингами и активно принимать в них участие, а так же отправлять сотрудников формировать свои профессионально-значимые качества. В основном такие тренинги активно проводятся весной – перед летними гастролями артистов и тимбилдингами, и осенью перед новогодними концертами, при этом в течение года тренинги тоже имеют популярность. Так же особую популярность имеют такие обучающие встречи, когда коучем (учителем, наставником) на тренинге выступает популярный организатор концертов.

На профессионально-педагогических тренингах, целью которых является формирование профессионально значимых качеств организаторов концертной деятельности, детально анализируются и проектируются различные концертно-зрелищные программы. Особой популярностью пользуются программы с наибольшим количеством её участников, такие как карнавалы, шествия.

На сегодняшний день основную информацию молодой человек получает через средства массовой коммуникации, в большей степени из интернета. Огромное количество данной информации активно используется в педагогической деятельности.

В век информационного прогресса тренинги можно проводить одновременно с несколькими участниками с разных концов Земли, что часто практикуется в различных компаниях, правда в данном случае не происходит живого общения «глаза в глаза», что имеет больший эффект.

При этом на тренингах в большей степени уделяют внимание правовым, финансовым, организационным аспектам концертной деятельности, проводят уроки ораторского искусства, активно обсуждаются постановки и техническое оснащение зрелищных мероприятий, и в меньшей степени уделяют внимание информационной и просветительской деятельности для молодёжи.

Сотрудники гастрольно-концертного агентства «Виват» ([www.vivatco.ru](http://www.vivatco.ru)) не один год принимали участие в профессионально-педагогических тренингах для организаторов концертно-зрелищных программ и обратили внимание, что на встречах профессиональных единомышленников с наименьшим интересом обсуждаются особо сложные для популяризации камерные музыкальные концертно-зрелищные программы классической музыки. Действительно, в России есть проблемы в организации такого рода программ. Сотрудники гастрольно-концертного агентства провели опрос среди молодёжи, узнали их музыкальные предпочтения, произведения каких авторов им интересны. Затем организовали концерт классической музыки молодых музыкантов в Рахманиновском зале консерватории, куда пригласили хедлайнера – участницу проекта «Голос» команды Александра Градского, оперную диву Надежду Колесникову. В этом году также планируется проведение классического концерта с юными музыкантами на неделе польской культуры в Москве [2].

Влияние современной концертно-зрелищной программы на нравственно-эстетическое воспитание молодёжи имеет особое значение. Яркость сценических зрелищ, современных спецэффектов, разнообразие музыкального материала, танцевальной лексики, искусства слова, объединённых в качественный творческий продукт может иметь колоссальное по своей привлекательности, возможно, даже подражание и эстетически-нравственное воздействие на молодёжь.

В современной обстановке процесс развития различных форм концертно-зрелищной программы находится в активном движении, усложняясь и совершенствуясь в творческом и техническом направлении. При разработке программ для молодёжи, необходимо педагогически правильное применение художественных средств, которые обогатят молодого зрителя – духовно и образовательно.

Так как трансформация различных концертных форм в настоящее время находится в гиперактивной «фазе», а молодёжь постоянно отслеживает этот процесс в интернете, организаторам концертно-зрелищных программ следует постоянно проводить мониторинг в глобальной сети. При этом сейчас наибольшая активность у молодых людей происходит в интернет аккаунтах и на различных ивент-порталах, поэтому многие организаторы программ регулярно выкладывают посты с анкетами и опросами, с целью выявить наиболее проблемные и наиболее интересующую тему для молодёжи. В свою очередь, новости чередуются, и организаторы концертной деятельности также выкладывают на интернет-стра-

нице информационные посты, с целью повышения культурного уровня своей молодой аудитории. При этом следует относиться с особым вниманием к подобным информационным атакам, поскольку в интернете может говорить кто угодно и что угодно, но это современная действительность.

Концертно-зрелищная программа – публичное выступление артистов по определённой, заранее составленной программе, со своей драматургией, имеющей при этом определённые характеристики с точки зрения внешнего вида представляемого действия. Переплетение искусств в едином представлении, яркость, броскость действия, мизансцен, костюмов, новейшие эффекты театральной и сценической техники – важнейшая составляющая концертно-зрелищной программы. При этом в ней есть центральная идея, которая имеет социально-культурное, педагогическое значение, интеллектуальное, эмоциональное воздействие на зрителя. Характеризуется как целостный педагогический процесс в социально-культурной деятельности, направленный на формирование духовно-нравственного, эстетического уровня его участников, удовлетворение их культурных потребностей [3].

Прежде всего, необходимо способствовать формированию культурной жизни и образованию, повышать уровень эстетических потребностей и нравственности молодых людей, следует решить многие задачи в области концертно-зрелищных программ. Педагогические, экономические, организационные вопросы, юридическая защита проектов, творческие аспекты, реклама.

Концертно-зрелищная программа, по итогам которой молодёжь восстановит растратенные физические силы, получит эмоциональный заряд, повысит культурно-образовательный уровень и будет иметь возможность проявить свой творческий потенциал, должна иметь драматургию, имеющую влияние на сферу досуга молодёжи [4]. Необходимо учесть все составляющие от создания замысла до соблюдения технических условий программы в сочетании с элементами зрелищности, насыщенности ярких спецэффектов, модных тенденций. Наполнить программу тематическими игровыми номерами, познавательными викторинами, конкурсами.

Концертно-зрелищная деятельность имеет колоссальное воздействие на молодёжь и обладает большой силой смыслового и эмоционального воздействия на личность. Многообразие видов и форм концертно-зрелищной деятельности, обусловленное общекультурными, познавательными, эстетическими, семейными и другими интересами, создаёт широкие условия и возможности для самореализации.

Для повышения интеллектуального, культурного, духовно-нравственного уровня молодёжи, в первую очередь, необходимо, чтобы концертно-зрелищные программы для молодёжи содержали в себе традиции, обряды, культуру нашего народа, современные выразительные средства, эмоционально воздействуя на молодёжь. Чтобы концертно-зрелищная программа не создавалась для галочки, как уже было отмечено, всегда следует учитывать интересы и предпочтения молодёжи.

Своеобразие управленческих способностей организатора концертной деятельности заключается в том, что они большей степени формируются под влиянием общественной среды, и их реализация возможна только в коллективе.

Здесь имеет место комплексное управление, то есть использование всех своих умений и навыков в соответствующей гармонии и совокупности. Организатору концертно-зрелищной программы необходимо приложить все усилия и знания, чтобы узнать как можно больше «своего» зрителя и удовлетворить его культурные потребности.

Формирование профессионально значимых качеств организаторов концертной деятельности может быть оптимизировано в процессе профессионально-педагогического тренинга при соблюдении следующих условий:

- реализации принципа равноправного духовного контакта;
- использования в процессе тренинга технологий глубинного общения;
- активного обращения в процессе тренинга к изучению исторических аспектов становления профессии организатора концертной деятельности;
- применения в ходе тренинга психологических методик, направленных на формирование коммуникативных навыков, стимуляции творческого мышления, активности и самостоятельности личности профессионала.

#### Библиографический список

1. Кернерман М.В. *Менеджмент шоу-программ как эффективный инструмент творческого развития общества*. Международный научно-исследовательский журнал. Екатеринбург, 2016; Вып. 7 (49); Ч. 2: с. 30.
2. Available at: <http://government.ru>
3. Кернерман М.В. *Организационно-педагогические условия развития художественных умений и навыков у молодёжи в учреждениях культуры 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Автореферат диссертации ... степени кандидата педагогических наук. 2011.
4. Жарков А.Д. *«Продюсирование и постановка шоу-программ»*. Москва, 2009.

#### References

1. Kererman M.V. *Menedzhment shou-programm kak `effektivnyj instrument tvorcheskogo razvitiya obschestva*. Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. Ekaterinburg, 2016; Vyp. 7 (49); Ch. 2: s. 30.
2. Available at: <http://government.ru>
3. Kererman M.V. *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya hudozhestvennyh umenij i navykov u molodezhi v uchrezhdeniyah kul'tury 13.00.05 – teoriya, metodika i organizatsiya social'no-kul'turnoj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertatsii ... stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. 2011.
4. Zharkov A.D. *«Prodysirovanie i postanovka shou-programm»*. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 378.1

**Kobozeva I.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Music Education and Methods of Teaching Music, Mordovian State Pedagogical Institute n.a. M.E. Evseyev (Saransk, Russia), E-mail: kobozeva\_i@mail.ru

**Teplava N.V.**, teaching assistant, Department of Theory and Methods of Artistic and Musical Education, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: Natalyat@mail.ru

**EDUCATIONAL POTENTIAL RUSSIAN SPIRITUAL MUSIC IN FORMING CULTURE OF A PERSONALITY OF A STUDENT AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY.** Forming of human culture is directly related to a problem of his spiritual self-improvement, familiarization with a certain system of views on the world and a generally significant system of values. Modern researchers note the need to use the phenomenon of spirituality in the development of personality in the context of modern education, including music. The article studies important problems of social functioning of Russian spiritual music associated with its use in the educational process. The necessity of comprehension of essential characteristics of potential of Russian spiritual music as the most important component of musical education and culture is shown. It is established that Russian spiritual music includes various components (informative, social-activity and spiritual-psychological) that make up its potential as a cultural phenomenon, their content is considered. It is concluded that Russian spiritual music can act as a determinant of the formation of culture the identity of the student of a pedagogical university.

**Key words:** potential, educational potential, Russian spiritual music, culture of personality and society.

**И.С. Кобозева**, д-р пед. наук, проф. каф. музыкального образования и методики преподавания музыки, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева», Республика Мордовия, г. Саранск, E-mail: kobozeva\_i@mail.ru

**Н.В. Теплова**, ассистент каф. теории и методики музыкально-художественного воспитания, ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль, E-mail: natalyat@mail.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Формирование культуры человека непосредственно связано с проблемой его духовного самосовершенствования, приобщения к определенной системе взглядов на мир и общезначимой системе ценностей. Современные исследователи отмечают необходимость использования феномена духовности в развитии личности в контексте современного образования, в том числе музыкального. Статья посвящена одной из важных проблем социального функционирования русской духовной музыки, связанной с её использованием в образовательно-воспитательном процессе. Показана необходимость постижения сущностных характеристик потенциала русской духовной музыки как важнейшей составляющей музыкального образования и культуры. Установлено, что русская духовная музыка включает различные компоненты (информационно-содержательный, социально-деятельностный и духовно-психологический), составляющие её потенциал как культурного явления, рассматривается их содержание. Делается вывод о том, что русская духовная музыка может выступать в качестве детерминанты формирования культуры личности студента педагогического вуза.

**Ключевые слова:** потенциал, образовательно-воспитательный потенциал, русская духовная музыка, культура личности и общества.

*«С точки зрения  
музыкального своего содержания  
древнерусский культовый мелос  
ценен ничуть не меньше  
памятников древнерусской живописи»*

*Б.В. Асафьев*

Актуальность рассматриваемой проблемы определяется, прежде всего, содержанием осуществляемых в России преобразований в профессиональном образовании и стремлением на статусе официальной государственной политики вывести культуру учителя музыки на высокий уровень развития, а соответственно желанием реализовать систему характерных ему духовных (общечеловеческих и национальных) ценностей. Данный процесс неизбежно сопровождается органическим использованием ценностей и потенциалов различных музыкальных культур в образовании, имеющим следствием, по мнению И.С. Кобозевой, «изменения в ценностных ориентациях, деятельности, личностном миропонимании и поведении, развитии соответствующих знаний, умений и навыков» у обучающихся [1, с. 296]. В связи с этим, исследование потенциала русской духовной музыки в формировании культуры личности студента педагогического вуза актуально в целях определения главных направлений реализации этого процесса.

Категория «потенциал» относится к числу общенаучных понятий и характеризуется как психические возможности, задатки, способности, качества, наклонности, энергия, продуктивные силы, потребности познания самого себя (Н.А. Бердяев, Г. Гегель, И. Кант, М.К. Мамардашвили и др.). Данное понятие также соотносится с процессами актуализации, реализации, развертывания, воспроизведения, раскрытия, воплощения, восхождения к самому себе, стремления «выйти за рамки», накопления социального опыта, самосозидания, самовыражения, самоутверждения, самореализации и развития (К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм).

В словопроизводном значении понятие «потенциал» происходит от латинского слова «potentia», что означает сила, мощь. В словаре иностранных слов Васюковой И.А. термин трактуется именно как мощь, сила [2, с. 485]. В Большой Советской Энциклопедии понятие «потенциал» объясняется, как «средства, запасы, источники, которые есть в наличии и могут быть мобилизованные, приведены в действие, использованные для достижения определенной цели, решения какой-нибудь задачи, возможности отдельного лица, общества, государства в определенной области» [3, с. 270].

Многозначность определения данного термина очевидна при исследовании его толкования различными науками. Так, в философии, термин «потенциал» неразрывно связан с такими терминами, как «действительность» и «возможность».

Ещё Аристотель ввёл смысловое деление бытия на «актуальное» и «потенциальное», что в переводе с латинского (actus и potentia) означают действительность и возможность, и представляют собой основу понятий философии Аристотеля. По его учению, под потенциалом следует понимать совокупность взаимосвязанных действий, направленных на переход возможности (potentia) в действительность (actus), потенциальность в актуальность. «Потенциал» в философии – категория, изменяющаяся и является атрибутом бытия. Под потенциалом понимается свойство бытия и типичная (имманентная) каждой материально-духовной системе, личности или обществу в целом, совокупность характеристик, которые обеспечивают наличие у этих систем определённых возможностей, способностей и ресурсов для реализации ими тех или иных усилий, нацеленных на саморазвитие, преобразование окружающей среды и взаимодействие с ней [4, с. 278].

В научной литературе «потенциал» связан с формулировкой терминов «ресурсы», «способности» и «возможности». Тем не менее, эти термины, даже взятые вместе, не исчерпывают содержания более обширного понятия, такого, как «потенциал». Австрийский психиатр, основатель Третьей Венской школы психологии В. Франкл, полагал, что потенциал проявляется в том случае, когда человек чувствует стремление познать смысл жизни. Американский психолог, носитель гуманистических идей в психологии А. Маслоу, указывал на связь потенциала с процессом нахождения личностью скрытых ресурсов [5, с. 200]. Ещё один американский психолог К. Роджерс считал, что развитие потенциала связано с потребностью человека в личностном росте. В психологии распространение получило понятие «потенциал личности», сущность которого определяется способностью человека умножать свои внутренние возможности. Истоки понятия «потенциал личности» восходят к работам А.Г. Маклакова и Д.А. Леонтьева.

А.Г. Маклаков полагает, что показатели потенциала личности содержат информацию о соответствии или несоответствии психологических характеристик личности общепринятым человеческим нормам [6, с. 373]. Д.А. Леонтьев, трактует личностный потенциал как стержень личности, которая составляет базовую индивидуальную характеристику человека, качественно характеризующую уровень личностной зрелости. Личностный потенциал отражает в себе «способность преодоления личностью заданных обстоятельств и преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых ей усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни» [7, с. 4]. Потенциал личности может накапливаться, развиваться и обогащаться, а также раскрываться в определенной «критической массе» впечатлений, знаний и опыта деятельности [8, с. 94]. В психологии категория «потенциал личности» так же тесно связана со способностями и ресурсами личности и определяется, а так же как возможность жить богатой внутренней жизнью и активно взаимодействовать с окружающим миром и обществом, быть

продуктивным, эффективно влиять на себя и окружающих, успешно расти и развиваться.

Педагогика как наука имеет социальную направленность, ориентацию на человека, исходя из этого, педагогический потенциал представляется как свойство, присущее человеку или социуму в целом, и отражает определённые возможности, способности, ресурсы, направленные на формирование и развитие личности в процессе её образования. Таким образом, педагогический потенциал является постоянно развивающимся и эволюционирующим свойством, так как его динамичность обуславливает процесс перехода субъектов педагогического процесса из одного состояния в другое, более совершенное. Под «педагогическим потенциалом» понимают способности, определённые качества и свойства личности человека, обеспечивающие эффективность педагогической деятельности. В работах В.А. Крутецкого, Н.Д. Левитова, В.А. Сластенина, А.И. Щербакова, педагогический потенциал складывается в процессе «преобразования задатков в педагогические способности» [9, с. 61]. В.А. Сластенин также выделяет понятие «субъектный потенциал специалиста», определяя его как «процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия и его реализация в сфере профессионального труда» [10, с. 7]. Таким образом, с точки зрения педагогики, «потенциал» — это некие способности, возможности и ресурсы, способные влиять на процесс образования в целом.

Как видим, в научной литературе имеется достаточно разнообразные трактовки термина «потенциал», который применяется к различным сферам деятельности, процессов, тех или иных явлений. Термин «потенциал» представляет собой совокупность взаимодействующих сил, заключённых в той или иной материально-духовной системе, вектор действия, которых может быть направлен как на саму эту систему, так и вовне. «Потенциал», как научное знание выражает систему свойств и качеств объекта, связано с прошлым, настоящим и будущим, так как включает в себя ресурсы, которые находят отражение в прошлом, резервы — с настоящим, и возможности — направленные на будущее.

Представление о сущности потенциала определяет подход к рассмотрению образовательно-воспитательного потенциала русской духовной музыки, её возможности и ресурсам, направленным на формирование и развитие личности в процессе образования и воспитания.

В.Н. Лосский (1903 – 1958) в работе «Богословские основы церковного пения» писал, что «...музыка призвана служить именно слову, связанному со Словом Божиим». Этими словами русский учёный, философ и богослов подчеркивал духовную составляющую музыки [11, с. 477].

Русская духовная музыка является неотъемлемой частью всей русской культуры, о чем свидетельствуют произведения выдающихся композиторов: М.И. Глинки, П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова, М.П. Мусоргского, С.В. Рахманинова, С.И. Танеева, Г.В. Свиридова, А.Д. Кастальского и многих других, в которых нашли отражение образы духовной музыки. Используя основные интонационные и ладовые принципы знаменного распева, имеющего стилистическую общность с былинной и духовным стихом, русские композиторы подчиняли их закономерностям классического мышления. Подчеркнём, что на основе церковного пения создавалось и русское хоровое искусство, ярким подтверждением тому служат слова С.В. Рахманинова: «Я люблю церковное пение, ведь оно, как и народные песни, служит первоисточником, от которого пошла вся наша русская музыка».

Музыка неотделима от человеческой жизни, она способна управлять эмоциями и проникнуть в сознание человека. Русская духовная музыка как общественное явление представляет собой область определённых свойств и эти свойства содержат возможности для реализации задач формирования культуры личности студента педагогического вуза. Данные свойства находятся в постоянном движении и состоят из различных компонентов, составляющих потенциал русской духовной музыки как культурного явления, а именно информационно-содержательный, социально-деятельностный и духовно-психологический. Рассматривая потенциал русской духовной музыки как совокупность образовательно-воспитательных возможностей и ресурсов, остановимся на характеристике данных компонентов.

Русская духовная музыка несёт в себе историческое знание, сложившиеся духовно-певческие традиции, а также ценности и мировоззрение Православной культуры в целом. В русской духовной музыке тысячелетиями концентрировались духовно-ценностные ориентиры народа; отразились общезначимые для всех времен проблемы бытия людей: этические, нравственные, эстетические, которые востребованы и сегодня. Именно опора на историко-культурные основы, свидетельствует о наличии в русской духовной музыке информационно-содержательного компонента.

Социально-деятельностный компонент представляет собой взаимосвязь социума, общества в целом, и, следовательно, взаимодействие человека с окружающей средой в условиях непосредственной музыкально-творческой деятель-

ности. Он связан с осмыслением особенностей музыкального языка духовной музыки, её исполнением. Главной целью такого общения является приобщение личности к миру художественных ценностей, заложенных в музыке, «установление духовных связей, необходимых для общения и обогащающихся в процессе общения» [12, с. 41].

В русской духовной музыке можно выделить два уровня её социального функционирования, условно разделив её на богослужебную (церковную, обиходную) и авторскую (композиторскую). Первый уровень обусловлен особенностью принесения в музыку духа, т. е. взаимодействия божественной сущности человека и мира в целом, где определяющим является Слово. Дух, от латинского слова *spiritus* — веяние, дуновение, дыхание. Именно в античной философии слово Дух уже получает терминологическое осмысление и обозначает условие и результат деятельности высшего разума [13, с. 54]. И.А. Гарднер считает, что главным признаком богослужебного пения является не «музыка», а принадлежность этого музыкального явления к церковному богослужению [14, с. 79]. О богослужебной музыке С.А. Рачинский писал: «Тому, кто окупнулся в мир строгого величия, глубокого озарения всех движений человеческого духа, тому доступны все выси музыкального искусства: тому понятны и Бах, и Палестрина, и самые светлые вдохновения Моцарта, и самые мистические дерзновения Бетховена и Глинки» [15, с. 5]. Знание богослужебной музыки, с точки зрения С.А. Рачинского, приобщает человека к музыкальному искусству в целом. Именно богослужебная, церковная музыка прокладывает путь к постижению высших творений великих мастеров западноевропейской и русской музыки.

В авторской (композиторской) духовной музыке происходит взаимодействие на уровне души, где на первый план выходит музыка со своими средствами выразительности, такими как мелодия, ритм, темп. В антропологии под «духовностью» принято понимать «сопричастность души к духу, преодолевающая абсолютизацию самодостаточности индивидуальной души» [16, с. 21]. Душа (лат. *anima*), понятие, в религии, философии и психологии, характеризующее особое нематериальное (независимое от тела) оживотворяющее и познающее начало. Этот уровень предполагает включение в педагогическую деятельность и практику как богослужебную, так и авторскую русскую духовную музыку [17, с. 83].

Духовно-психологический компонент определяется сущностью восприятия духовной музыки, которое ориентировано на психическое воздействие на человека путем осмысления им духовности музыки, суть которой, по словам русского общественного деятеля Л.А. Тихомирова, в устремлённости к высшему, как некому нравственному ориентиру. Этот ориентир символизирует «силу духа человека, его веру в возвышенное и неземное и вбирает в себя полноту и гармонию всего человеческого бытия» [18, с. 29]. Профессор, протоиерей Глеб Каледа, пишет о том, что музыка воздействует на эмоциональное состояние и влияет на духовный рост личности. Музыка специально охватывает область подсознательного, иррационального и, именно в пении, по мнению отца Глеба, музыка приобретает особую силу, когда сознательное соединяется с подсознательным, а рациональное с иррациональным [19, с. 133]. В данном случае речь идет о духовной музыке, ключевым смыслом которой является такое свойство, как духовность, заключающаяся в приобщённости к высшим ценностным идеалам.

Огромное воздействие русской духовной музыки на эмоционально-чувственную сферу и духовную жизнь человека делает необходимым изучение тенденций развития и закономерностей функционирования православной культуры и, в частности, музыкального наследия – русской духовной музыки [20, с. 3]. В музыкально-образовательном процессе развитие у будущих педагогов эмоционально-ценностного отношения к русской духовной музыке как важнейшего компонента личностной культуры делает необходимым погружение студентов в соответствующую культурно-образовательную среду.

Как видим, образовательно-воспитательный потенциал русской духовной музыки, выступая в единстве пространственных и временных характеристик, интегрирует в себе одновременно три взаимосвязанных уровня:

- во-первых, отражает прошлое, т. е. представляет собой совокупность свойств, накопленных в процессе становления и обуславливающих её возможность к функционированию и развитию;
- во-вторых, характеризует настоящее с точки зрения музыкально-деятельностного воплощения;
- в-третьих, ориентирован на развитие (будущее) музыкальной культуры личности в образовательно-воспитательном процессе. Представляя собой это триединство, образовательно-воспитательный потенциал русской духовной музыки содержит в себе в качестве «потенции» элементы будущего развития музыкальной культуры общества и её воспроизводства. Таким образом, образовательно-воспитательный потенциал русской духовной музыки, в сочетании всех вышеописанных компонентов, способен влиять и на формирование культуры личности студента педагогического вуза.

#### Библиографический список

1. Кобозева И.С. Музыкальное образование в контексте современной культурной политики. *Ярославский педагогический вестник*. 2011; 3; Т. I (Гуманитарные науки): 295 – 298.
2. Васюкова И.А. *Словарь иностранных слов*: около 5000 слов. Москва: АСТ, 2005.
3. *Большая советская энциклопедия*. Гл. ред. Б.А. Введенский, 2-изд. дополн. Москва: «Большая советская энциклопедия», 1955; Т. 34.

4. Асмус В.Ф. *Античная философия: учебное пособие*. Изд. 3-е, доп. Москва: Высшая школа, 2005.
5. Маслоу К. *Дальние пределы человеческой психики*. Пер. с англ. Санкт-Петербург: Евразия, 1997.
6. Маклаков А.Г. *Общая психология*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
7. *Личностный потенциал: структура и диагностика*. Под редакцией Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011.
8. Мелекесов Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности студента как проблема университетского образования. *Современные наукоёмкие технологии*. 2005; 8: 94 – 97.
9. Андриенко Е.В. *Социальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений*. Под редакцией В.А. Сластенина. Москва, 2000.
10. Сластенин В.А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя. *Современные технологии высшего профессионального образования*. Москва: МГПУ, 2006: 4 – 11.
11. Одолевский В.Ф. Краткие заметки о характере русского церковного православного пения. *Труды I Археологического съезда в Москве*. Москва, 1869 г. Т.П.М., 1871: с. 477.
12. Kobozeva I.S., Mironova M.P., Chinyakova N.I. Communicative Competency as Teacher's Integrative Ability for Musical Communication. *Asian Social Science*. 2015; Vol. 11; No. 8: 37 – 43.
13. Тихомиров Л.А. *Религиозно-философский смысл истории*. Москва: Вопросы философии, 1996.
14. Гарднер И.А. *Путь обретения духовных идеалов: религиозно-психологический аспект*. Москва: Просвещение, 1997.
15. Кошмина И.В. *Русская духовная музыка. Программы. Методические рекомендации*. Кн. 2. Москва, 2001.
16. *Философия: учебник для вузов*. Под общей редакцией В.В. Миронова. Москва: Норма, 2005.
17. Боротко Н.М. Духовность в структуре этической позиции студента [Текст]. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; 1 (65): 82 – 85.
18. Теплова Н.В. Особенности организации курса «Основы православной культуры для будущих учителей музыки». *Научные достижения и открытия современной молодёжи: Актуальные вопросы и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение». 2017: 431 – 433.
19. Калёда Глеб, прот. *Домашняя Церковь*. Москва: Изд-во Зачатьевского монастыря, 2001.
20. Грязнова Т.М., Грязнов С.И. Воспитательный потенциал музыкального искусства русского православия в духовной становлении личности будущего учителя музыки. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-2. Available at: <https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf>

## References

1. Kobozeva I.S. Muzykal'noe obrazovanie v kontekste sovremennoj kul'turnoj politiki. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011; 3; T. I (Gumanitarnye nauki): 295 – 298.
2. Vasyukova I.A. *Slovar' inostrannykh slov: okolo 5000 slov*. Moskva: AST, 2005.
3. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Gl. red. B.A. Vvedenskiy, 2-izd. dopoln. Moskva: «Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya», 1955; T. 34.
4. Asmus V.F. *Antichnaya filosofiya: uchebnoe posobie*. Izd. 3-e, dop. Moskva: Vysshaya shkola, 2005.
5. Maslou K. *Dal'nie predely chelovecheskoj psihiki*. Per. s angl. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1997.
6. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
7. *Lichnostnyy potencial: struktura i diagnostika*. Pod redakciej D.A. Leont'eva. Moskva: Smysl, 2011.
8. Melekesov G.A. Razvitiye aksiologicheskogo potentsiala lichnosti studenta kak problema universitetskogo obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2005; 8: 94 – 97.
9. Andrienko E.V. *Sotsial'naya psihologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*. Pod redakciej V.A. Slastenina. Moskva, 2000.
10. Slastenina V.A. Psihologo-pedagogicheskoe obrazovanie i stanovlenie sub'ektnogo potentsiala lichnosti uchitelya. *Sovremennye tehnologii vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: MGPU, 2006: 4 – 11.
11. Odoevskiy V.F. Kratkie zametki o haraktere russkogo cerkovnogo pravoslavnogo peniya. *Trudy I Arheologicheskogo s'ezda v Moskve*. Moskva, 1869 g. T.P.M., 1871: s. 477.
12. Kobozeva I.S., Mironova M.P., Chinyakova N.I. Communicative Competency as Teacher's Integrative Ability for Musical Communication. *Asian Social Science*. 2015; Vol. 11; No. 8: 37 – 43.
13. Tihomirov L.A. *Religiozno-filosofskiy smysl istorii*. Moskva: Voprosy filosofii, 1996.
14. Gardner I.A. *Put' obreteniya duhovnykh idealov: religiozno-psihologicheskij aspekt*. Moskva: Prosveschenie, 1997.
15. Kosmina I.V. *Russkaya duhovnaya muzyka. Programmy. Metodicheskie rekomendatsii*. Kn. 2. Moskva, 2001.
16. *Filosofiya: uchebnik dlya vuzov*. Pod obschej redakciej V.V. Mironova. Moskva: Norma, 2005.
17. Borytko N.M. Duhovnost' v strukture 'eticheskoy pozicii studenta [Tekst]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 1 (65): 82 – 85.
18. Teplova N.V. Osobennosti organizatsii kursa «Osnovy pravoslavnoj kul'tury dlya buduschih uchiteley muzyki». *Nauchnye dostizheniya i otkrytiya sovremennoj molodezhi: Aktual'nye voprosy i innovatsii: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Pod obschej redakciej G.Yu. Gulyaeva. Penza: MCNS «Nauka i prosveschenie». 2017: 431 – 433.
19. Kaleda Gleb, prot. *Domashnyaya Cerkov'*. Moskva: Izd-vo Zachat'evskogo monastyrja, 2001.
20. Gryaznova T.M., Gryaznov S.I. Vospitatel'nyj potentsial muzykal'nogo iskusstva russkogo pravoslaviya v duhovnoj stanovlenii lichnosti buduschego uchitelya muzyki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-2. Available at: <https://science-education.ru/pdf/2015/2-2/149.pdf>

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 371

**Elizarova I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Life Safety, Faculty of Life Safety, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [grira8585@mail.ru](mailto:grira8585@mail.ru)

**Kononova E.I.**, MA student (2 year of studies), Faculty of Life Safety, Russian State Pedagogical University. A.I. Herzen, St. Petersburg, E-mail: [knnvakat@yandex.ru](mailto:knnvakat@yandex.ru)

**Rzayeva G.I.**, teaching assistant, Department of Methods of Teaching Life Safety, Faculty of Life Safety, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gunka008@mail.ru](mailto:gunka008@mail.ru)

**THE STATE OF THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY ON ISSUES OF ENVIRONMENTAL SAFETY IN BASIC GENERAL EDUCATION.** The article reveals a problem of organizing the study of environmental safety issues through extracurricular activities at the level of basic general education, based on an analysis of empirical research on an article problem with 8 graders and teachers of state secondary educational institutions of Vyborgsky District of St. Petersburg Schools No. 102, 560 and 469. The article reveals the results of the study, which help to identify the main problems in the implementation of the study of environmental issues through extracurricular activities in the 8<sup>th</sup> grade. The study was carried out in the form of a survey for the pupils, interviews with the teachers and direct observation. The research materials presented in the article allow concluding that the organization of studying environmental safety issues through extracurricular activities at the level of basic general education is a really relevant topic for methodological development.

**Key words:** environmental safety, after-hour activity, basics of life safety.

**И.С. Елизарова**, канд. пед. наук., доц. каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [grira8585@mail.ru](mailto:grira8585@mail.ru)

**Е.И. Кононова**, магистрант 2 курса факультета безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [knnvakat@yandex.ru](mailto:knnvakat@yandex.ru)

**Г.И. Рзаева**, ассистент каф. методики обучения безопасности жизнедеятельности, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gunka008@mail.ru](mailto:gunka008@mail.ru)

## СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОПРОСАМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрывается проблема организации изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную деятельность на ступени основного общего образования, основанная на анализе эмпирического исследования по проблеме статьи с участием обучающихся 8-х классов и педагогов государственных общеобразовательных учебных учреждений Выборгского района города Санкт-Петербурга школ № 102, 560 и 469. В статье подробно рассмотрены результаты исследования, помогающие выявить основные проблемы в реализации изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную деятельность в 8-х классах. Исследование, представленное в статье, проводилось в форме анкетирования для обучающихся 8-х классов, бесед с учителями и непосредственного наблюдения. Представленные в статье материалы исследования позволяют сделать вывод о том, что организация изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную деятельность на ступени основного общего образования, действительно актуальная тема для методических разработок.

**Ключевые слова:** экологическая безопасность, внеурочная деятельность, основы безопасности жизнедеятельности.

Современная система образования направлена на воспитание обучающегося как всесторонне развитой личности с активной гражданской позицией. Требования к освоению образовательной программы на ступени основного общего образования, – бесспорное тому подтверждение. Соответственно, экологическое направление в образовательном процессе как неотъемлемая часть освоения обучающимися ключевых компетенций, играющая важную роль в воспитании гражданина, выходит на главенствующие позиции в образовательном процессе. «На формирование экологического сознания оказывают влияние знания и убеждения, в связи с чем экологические представления формируются у молодежи в различных формах, включая теоретическую и практическую. И полученные таким образом знания, впоследствии трансформируемые в убеждения, формируют экологическое сознание» [1, с. 142].

Экологическое воспитание является совокупностью двух ключевых характеристик индивида: экологическое сознание и экологическое поведение, которые формируются при рассмотрении фундаментальных задач образования через призму экологического воспитания, представленную на рисунке № 1 [2, с. 91].

в процессе занятия по внеурочной деятельности в 8-х классах с последующим формированием выводов.

При проведении эмпирического исследования нами были поставлены следующие задачи:

- выявить уровень знаний обучающихся, связанный с понятием экологическая безопасность;
- определить наличие у обучающихся трудностей, возникающих вследствие недостаточного освещения вопросов экологической безопасности;
- проанализировать степень личной заинтересованности обучающихся 8-го класса в реализации внеурочной деятельности по экологической безопасности;
- определить сферы личностных интересов обучающихся для подбора наиболее результативных форм проведения занятий по внеурочной деятельности.
- проанализировать результаты беседы с педагогами для выявления актуальных проблем, связанных с организацией изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную деятельность на ступени основного общего образования;

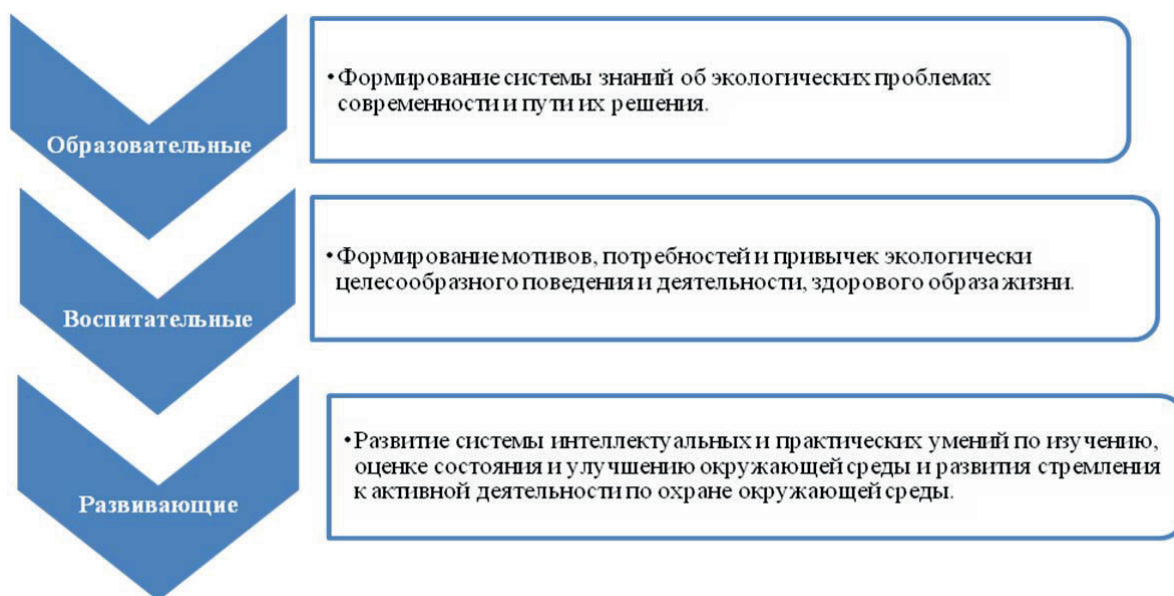


Рис. 1. Задачи экологического воспитания

«Несомненно, именно на ступени основного общего образования экологически ориентированная педагогика реализуется посредством изучения вопросов, связанных с экологической безопасностью, включенных в курс предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [3, с. 95]. Однако на данный момент ситуация в системе общего образования складывается таким образом, что курс «Основы безопасности жизнедеятельности» представлен только в 8, 10 и 11 классах в рамках федерального компонента базисного учебного плана, что нарушает принцип непрерывности, лежащий в основе экологического воспитания [4]. Следовательно, необходимо искать дополнительные ресурсы для реализации изучения вопросов экологической безопасности на ступени основного общего образования. На наш взгляд, универсальным средством для решения обусловленных проблем является внеурочная деятельность. Заострив свое внимание непосредственно на исследовании организации изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную деятельность на ступени основного общего образования, а именно в 8-х классах, нами были проведены анкетирование обучающихся 8-х классов, беседа с педагогическим коллективом школы и представителями администрации. А также осуществлено наблюдение за ходом работы

- наблюдая непосредственный процесс организации внеурочной деятельности в 8-х классах, выявить общие проблемы организации внеурочной деятельности на данной ступени образования;
- подтвердить эмпирическим методом необходимость разработки программы по внеурочной деятельности по реализации курса экологической безопасности на средней ступени обучения.

Далее в статье мы подробно рассмотрим результаты анкетирования обучающихся. В анкетировании приняло участие 120 обучающихся 8-х классов ГБОУ школ №102, 560 и 469 Выборгского района города Санкт-Петербурга. Исследование проводилось с целью, выявить наиболее значительные аспекты организации изучения вопросов экологической безопасности, через внеурочную деятельность на ступени основного общего образования, а именно в 8-х классах.

Отталкиваясь от поставленной ранее цели и сформулированных задач, анкета для обучающихся была разделена нами на три условных блока. Данные блоки содержали вопросы, направленные на исследование проблематики организации изучения вопросов экологической безопасности через внеурочную дея-

тельность на ступени основного общего образования со следующих позиций: наличие теоретических знаний по экологической безопасности; навыки применения знаний по экологической безопасности в обыденной жизни и личная заинтересованность обучающихся в более подробном изучении вопросов экологической безопасности.

характер личной заинтересованности.

Вопросы анкеты 4 – 7 направлены на анализ знаний обучающихся об экологической безопасности относительно обыденной жизни, то есть, имеют ли знания практический характер применения.

Первый вопрос данного блока был: «Выберите из предложенных вариантов



Рис. 2. Анализ ответов на вопрос: «Выберите из предложенных вариантов ответа тот, который раскрывает понятие «Экологически опасный объект»». А, С, D – неверные ответы, В – верный ответ

Нами был проведён подробный анализ результатов анкетирования в процессе которого мы опирались на процентное соотношение количественных показателей.

Первые два вопроса анкетирования представляют собой комбинацию, при помощи которой мы сможем определить: понимают ли школьники термин «экологическая безопасность», что позволит нам ориентироваться при выборке материалов в дальнейшей разработке программы по внеурочной деятельности.

Ответы на первый вопрос анкетирования: «Знакомы ли вы с понятием «экологическая безопасность»?», разделились в соотношении 65% (ответ «нет» – 78 человек), к 35% (ответ «да» – 42 человек). Что достаточно интересно, ведь на второй вопрос, где участникам анкетирования, ответившим положительно на предыдущий вопрос, предлагалось самостоятельно дать термину определение. Результаты показали, что ни один респондент не дал верное определение термину. Один обучающийся привел определение близкое по смыслу, а 41 человек указали кардинально неверное определение термину. Следовательно, анализируя первый и второй вопрос совместно, можно сделать вывод: у 95% обучающихся 8-го класса не сформировано представление о понятии экологическая безопас-

ности, тот, который раскрывает понятие «Экологически опасный объект»» Распределение ответов представлено на рисунке № 2.

Отметим, что верный ответ на данный вопрос зашифрован под пунктом «В» (20%), однако частота выбора данного ответа не является самой высокой. Наиболее популярный ответ «С» (35%), что подразумевает под собой определение термина «чрезвычайная ситуация», с которым ребята наиболее часто встречались за период обучения.

Пятый вопрос анкеты «Знаете ли вы, какие имеются в вашем городе опасные экологические объекты?» предполагает наличие у ребят связи теоретических знаний с обыденными представлениями. Лишь 48 обучающихся ответили положительно, что составляет лишь 40% опрошенных, соответственно, 60% участников анкетирования с большой вероятностью могут являться потенциальными жертвами опасного происшествия на экологически опасном объекте вследствие неосведомленности.

Следующий вопрос также направлен на исследование понимания обучающимися понятия «опасный объект», не с позиции теоретических знаний, а с опорой на жизненный опыт. Ответы участников представлены в диаграмме на рисунке № 3.

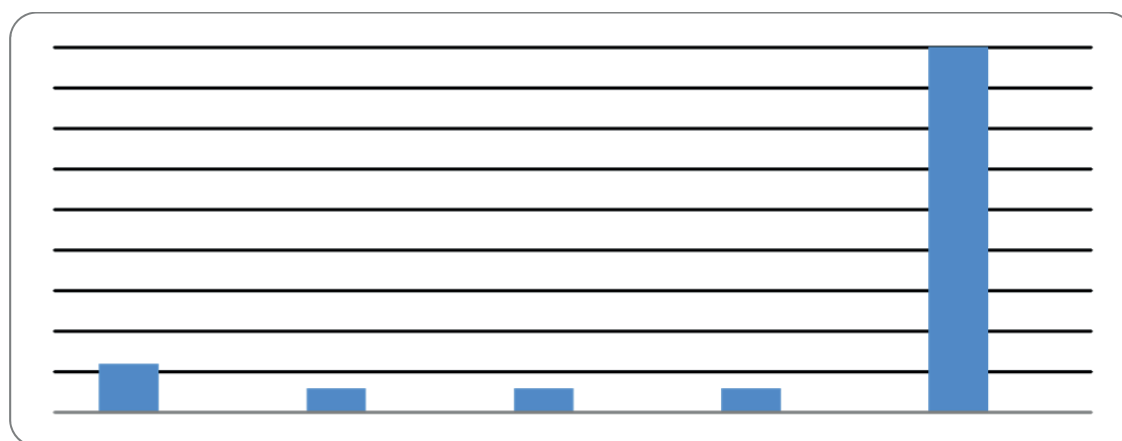


Рис. 3. Анализ ответов на вопрос: «Приведите примеры 3-х экологически опасных объектов в вашем городе»

ность или имеется неверное о нём представление. Данные результаты, бесспорно, указывают на недостаточное изучение вопросов экологической безопасности.

Третий вопрос анкеты был открытым и предлагал респондентам выразить свое мнение по следующему вопросу: «На ваш взгляд, в чём заключается необходимость сохранения природы и окружающей среды?»

Мы получили достаточно большой разброс ответов на данный вопрос, но если объединять по схожести ответы, то можно выделить три основных причины: продолжительное сохранение богатства природы; лучшее состояние окружающей среды; для сохранения здоровья людей.

Данные ответы говорят о том, что обучающиеся имеют представление о целях сохранения богатства окружающей среды и осознают последствия пагубного воздействия на природу, однако данные представления отстраненные и не несут

Можем заметить, что количество верных ответов не совпадает с результатами предыдущего вопроса, однако данные вопросы являются взаимосвязанными.

Следовательно, процентное соотношение обучающихся, имеющих представление о термине «экологически опасный объект» и прослеживающих связь с обыденной жизнью, уменьшилось до 30%. Таким образом, мы делаем вывод о существовании проблемы, продиктованной недостаточным уровнем знаний обучающихся в области экологической безопасности.

Результаты, полученные при анализе ответов на вопрос № , – прямое тому подтверждение. Учащимся необходимо было подписать значение условных знаков, применяемых в области экологической безопасности. Рассчитаем процентное соотношение всех ответов.

Всего верных ответов могло быть 480. Однако правильно обозначили первый знак – 78 обучающихся, второй – 63, третий – 29 и четвертый – 47 обучающихся, а значит, нами было получено 217 верных ответов, что составило 45,21% от всего количества возможных верных ответов и 263 неверных, что составило 54,79% от всех ответов.

Анализ ответов на рассмотренный вопрос является ещё одним доказательством нехватки практико-ориентированных по вопросам экологической безопасности знаний у обучающихся.

Важно определить актуальность реализации внеурочной деятельности по вопросам экологической безопасности для обучающихся, так как данный вид занятий носит отчасти добровольный характер. И в процессе организации внеурочной деятельности важным аспектом является ориентировка на интересы учащегося.

С данной целью нами были предложены ребятам вопросы из третьего блока анкеты.

Первый вопрос данного блока подразумевал оценивание своего отношения к предложенному высказыванию – согласен (+) / не согласен (-). При анализе результатов данного вопроса нами было принято согласие с высказыванием за 1, а несогласие – 0. Распределение интересов обучающихся можно наблюдать на рисунке № 4.

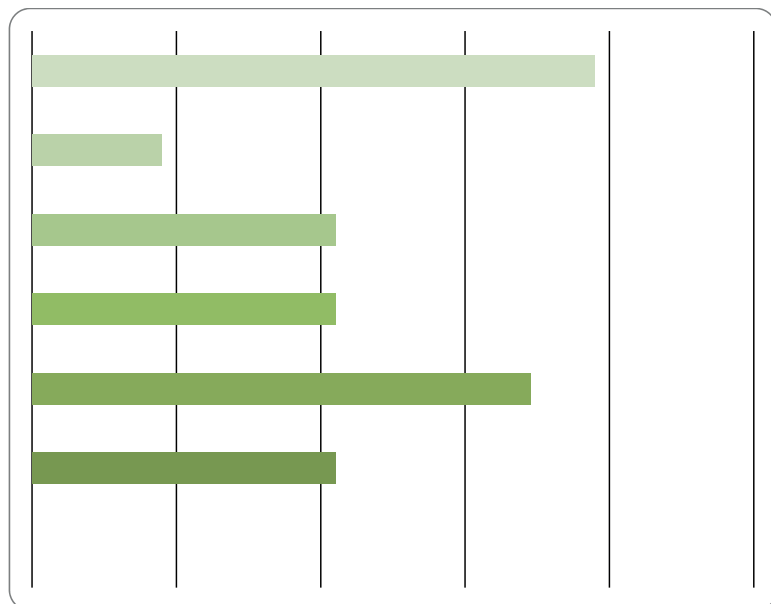


Рис. 4. Анализ ответов на вопрос: «Отметьте то утверждение, с которым вы согласны «+», а с которым не согласны «-»

Представив полученные результаты в процентном соотношении, мы вывели следующее:

- 100% анкетированных заинтересованы в изучении вопросов о действиях в условиях экологической угрозы (утверждение № 1);
- 35% опрошенных уверены в том, что их позиция и действия по отношению к сохранению окружающей среды, не имеют весомого значения. Ведь основные загрязнители представляют собой промышленность (утверждение № 2);
- 57,5% опрошенных заинтересованы в изучении вопросов, связанных с экологической безопасностью, что является положительным показателем для подтверждения актуальности разработки программы по внеурочной деятельности, касающейся вопросов экологической безопасности (утверждение № 3);
- 35% анкетированных называют данную тему перспективной, следовательно, программа внеурочной деятельности будет для них отличным способом для самоопределения в других сферах жизни (утверждение № 4);
- 35% обучающихся, согласившихся с утверждением № 5, является доказательством ранее выдвинутого положения и конкретизируют именно профессиональный путь развития;
- лишь 15% опрошенных признались в том, что тема экологической безопасности их совершенно не интересует (утверждение № 6).

Это тоже является определённым показателем, из которого мы можем сделать вывод: 85% обучающихся интересуется вопросами экологии.

К сожалению, 65% обучающихся имеют ограниченное представление об индивидуальной ответственности за сохранение окружающей среды, на что необходимо опираться при разработке тех или иных проблемных и практических занятий в рамках внеурочной деятельности (утверждение № 7).

Девятый вопрос анкеты направлен на изучение личной необходимости каждому учащемуся приобретения знаний, подразумевающих под собой прохождение программы внеурочной деятельности по вопросам экологической безопасности. Результаты анализа ответов респондентов представлены на рисунке № 5.

Определённо, мы можем заметить, что область с положительными значениями в несколько раз больше области с негативными ответами. Бесспорно, данный факт является ещё одним подтверждением необходимости введения курса внеурочной деятельности по изучению вопросов экологической безопасности в данном учебном заведении.

В вопросе № 10 дети дают обоснование ранее полученных нами результатов. Многие участники анкетирования отмечают актуальность экологического направления в образовательной программе учебного заведения.

На конкретизирующий вопрос № 11: «Вы бы заинтересовались посещением внеурочной деятельности, где бы вам предложили заниматься работой над экологическими проектами?»

Нами были получены следующие результаты: «Да» – 42, «Нет» – 78.

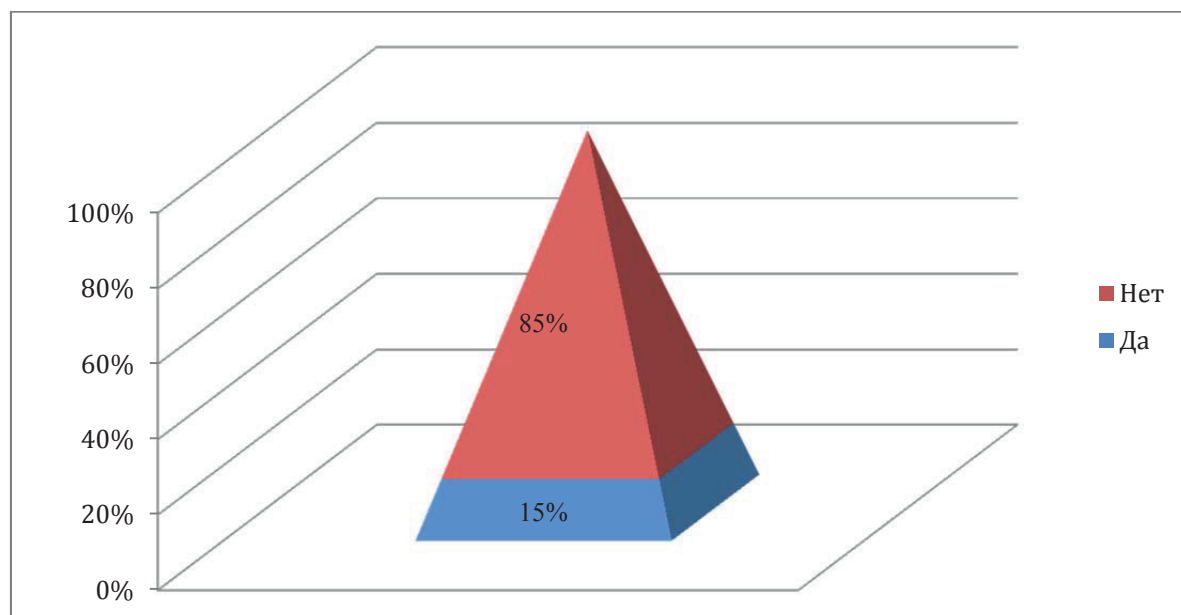


Рис. 5. Анализ ответов на вопрос: «Считаете ли Вы, что изучение вопросов связанных с экологией и защитой окружающей среды в вашей школе, является важным?»

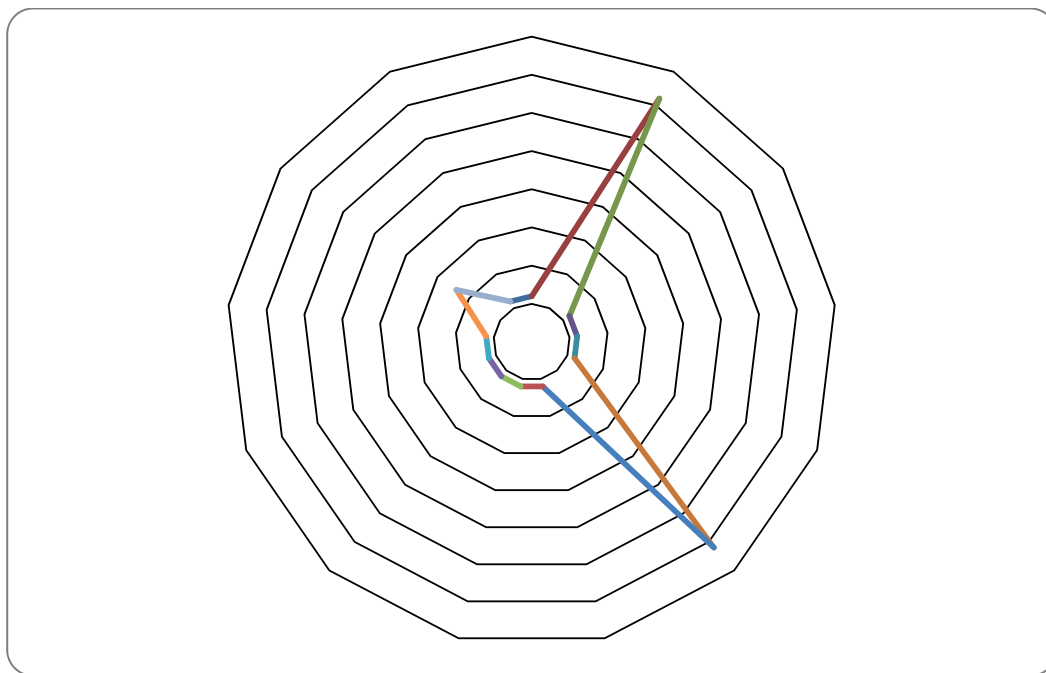


Рис. 6. Анализ ответов на вопрос: «Чем бы вы хотели заниматься для развития своей личности?»

Отметим, что данные ответы обусловили для нас наличие проблемы, заключающейся в противоречии всем предыдущим ответам. Нами было выдвинуто предположение, что данный результат связан непосредственно с формой проведения данных курсов, а именно внеурочной деятельностью. У многих обучающихся на данный момент проводятся иные дополнительные занятия, они не могут чётко сориентироваться при возможности посещения иного вида деятельности, что подтверждает предполагаемую нами проблему формы организации занятий, а именно проблему в популяризации среди обучающихся данного направления внеурочной деятельности.

Переходя к вопросу № 13, отметим, что ответы на него также являются весьма неоднозначными. Ведь в силу возрастных особенностей обучающиеся 8-ого класса, находятся в постоянном поиске новых интересов и увлечений, так что мы можем опираться на данные результаты при формировании непосредственного интереса к вопросам экологической безопасности, однако определяющей будет для нас именно особенность выбранной предметной области. Ответы респондентов представлены на рисунке № 6.

Данная сетка распределения интересов обучающихся отражает их неопределённость. Отметим, что наиболее частыми, по сравнению со всеми от-

ветами является информационно – компьютерные технологии и углубленное изучение школьных предметов, что может сыграть важную роль при выборе форм проведения занятий в рамках внеурочной деятельности по экологической безопасности.

Отметим, что при беседе с педагогическим коллективом и непосредственном наблюдении за процессом организации внеурочной деятельности в 8-х классах, большинство предположений о наличии ряда проблем с организацией внеурочной деятельности на ступени основного общего образования подтвердилось. Добавим, что опыта организации внеурочной деятельности, непосредственно связанного с формированием знаний в области экологической безопасности в школах, на базе которых проводилось исследование, выявлено не было.

Следовательно, по итогам эмпирического исследования, проведённого нами, мы можем сформулировать следующий вывод: при грамотно спроектированном методическом подходе по разработке программы внеурочной деятельности, можно разрешить ряд проблем, выявленных при проведении исследования. В этом поможет анализ современных литературных методических источников и непосредственная апробация программы.

#### Библиографический список

1. Мухамбетов Фархат Нурылчаенович. Экологическое воспитание молодёжи. *Философия права*. 2010; 3.
2. Алексеев С.В., Груздева Н.В., Гушина Э.В., Шиленок Т.А. *Состояние дошкольного и школьного экологического образования в Санкт-Петербурге*. «Биосфера». Санкт-Петербург: Фонд научных исследований «XXI век», 2014; Т. 6: 89 – 105.
3. Елизарова И.С. *Организация внеклассной работы по экологической безопасности в старших классах*. Ярославский педагогический вестник. Т. II (Психолого-педагогические науки). 2011; 4: 94 – 97.
4. Попова Р.И. К вопросу о развитии целевых установок педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности. *Молодой учёный*. 2016; 21.

#### References

1. Muhambetov Farhat Nuryлчаenovich. 'Ekologicheskoe vospitanie molodezhi. *Filosofiya prava*. 2010; 3.
2. Alekseev S.V., Gruzdeva N.V., Gushina E.V., Shilenok T.A. *Sostoyaniye doskol'nogo i shkol'nogo 'ekologicheskogo obrazovaniya v Sankt-Peterburge*. «Biosfera». Sankt-Peterburg: Fond nauchnykh issledovaniy "XXI vek", 2014; T. 6: 89 – 105.
3. Elizarova I.S. *Organizatsiya vneklassnoy raboty po 'ekologicheskoy bezopasnosti v starshih klassakh*. Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik. T. II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki). 2011; 4: 94 – 97.
4. Popova R.I. K voprosu o razvitiy celevykh ustanovok pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Molodoy uchenyy*. 2016; 21.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 378

**Bagretsov D.N.**, Cand. of Sciences (Philology), principal research fellow, Ural State Law University (Yekaterinburg, Russia), E-mail: bagretsov75@yandex.ru  
**Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: ea7878@mail.ru

**Kopnina V.A.**, student, Kurgan State University (Kurgan, Russia), E-mail: avika2040@gmail.com

**Kapitsky V.N.**, Ural State Law University, Ural State Agrarian Academy (Ekaterinburg, Russia), E-mail: agro-ural@mail.ru

**THE ANALYSIS OF THEORIES OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT.** The article discusses a concept of "creativity" from the point of view of Russian scientists. Features of modern research in the field of higher education, which study problems of developing the creative potential of students, are revealed. The article describes the importance of interactive methods in the development of creative potential of students in their training for professional activities. The paper

provides an analysis of innovative technologies, the most common in modern student learning, contributing to the development of teamwork skills and communication skills of future professionals. Creative potential contributes to an ability to independently navigate in pedagogical technologies that are innovative for the present. Innovative processes aimed at developing the creative potential of students in modern Russian conditions will help achieve the desired results and goals, as well as prepare a talented specialist in any field of activity.

**Key words:** creative potential, student, innovative processes in education.

**Д.Н. Багрецов**, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник, Уральский государственный юридический университет, г. Екатеринбург, E-mail: bagretsow75@yandex.ru

**Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Социология, социальная работа и организация работы с молодежью», Курганский государственный университет г. Курган, E-mail: ea7878@mail.ru

**В.А. Копнина**, студент, Курганский государственный университет, г. Курган, E-mail: avika2040@gmail.com

**В.Н. Капицкий**, Уральский государственный юридический университет, Уральская государственная аграрная академия, г. Екатеринбург, E-mail: agro-ural@mail.ru

## АНАЛИЗ ТЕОРИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается понятие «творчество» с точки зрения отечественных учёных. Раскрываются особенности современных исследований в области высшего образования, которые активно изучают проблемы развития творческого потенциала студентов. В этой статье рассказывается о значении интерактивных методов в развитии творческого потенциала учащихся при их подготовке к профессиональной деятельности. В работе приведён анализ инновационных технологий, наиболее распространённых в современном обучении студентов, способствующих развитию навыков командной работы и коммуникативных компетенций будущих специалистов. Творческий потенциал способствует умению самостоятельно ориентироваться в педагогических технологиях, инновационных для современности. Инновационные процессы, направленные на развитие творческого потенциала студентов в современных российских условиях, позволят достичь желаемых результатов и целей, а также подготовить талантливого специалиста в любой сфере деятельности.

**Ключевые слова:** творческий потенциал, студент, инновационные процессы в образовании.

Человек может обладать творческими способностями, которые, например, позволили бы креативно подходить к решению профессиональных задач. Но если личность не хочет принимать на себя ощутимый риск от поступка или среда, в которой она функционирует, не обеспечивает минимальную поддержку творчества, потенциальная творческая активность этого человека может быть подавлена. По мнению В.С. Безруковой, творчество включает в себя несколько различных аспектов: способности, знания, стили мышления, личностные качества, мотивация и особенно внутренняя мотивация и окружение. Так, крайне важно, особенно в учебных заведениях, обеспечить среду, которая позволяет творчеству процветать – не только словом, но и делом. В то же время человек может иметь творческое отношение, но без навыков творчества, таких как поиск примирения противоположных идей и диалектического мышления, он может не полностью раскрыть свой творческий потенциал [1].

Развитие современного высшего образования акцентирует внимание на подготовке современных специалистов [1]. Эта проблема актуальна. Роль высшего образования возрастает, при этом на практике требуется творческий подход. Творчеству сложно научить, но можно развивать творческий потенциал специалиста в образовательном процессе [2].

В работе «Творчество. Краткий педагогический словарь» В.Н. Рындак говорит о творческом потенциале личности как о системе личностных способностей (открытость ко всему новому, уникальность ума, воображение, находчивость), позволяющих и быстро изменять действия в зависимости от новых убеждений, знаний и условий, и определять результат деятельности (новизна, уникальность подхода субъекта к осуществлению какой-либо деятельности и оригинальность), в конце двигающую личность к развитию творческих способностей. Главной чертой творческого потенциала личности является превышение количества информации по отношению к реализации, также наличие большого «запаса» потенциала. Последнее условие – это способность быстро решать вопросы в различных проблемах [2].

Внешние факторы являются важными для становления творческого потенциала, но важной основой выступают внутренние факторы. Источником творческой активности человека часто выступают информационный обмен, осуществляющийся посредством интеллектуально-информационного и мотивационно-деятельностного потенциалов человека. Что такое творческий потенциал и почему он важен на рабочем месте молодого человека после вуза? Часто люди связывают творчество с художественными задачами. Однако не все творческие мыслители являются художниками. Многие виды человеческой деятельности требуют творческого потенциала, в том числе позиции в мире бизнеса и науки. Творческий потенциал означает смотреть на что-то по-новому. Творческие молодые люди имеют возможность разрабатывать новые способы выполнения задач, решения проблем и решения проблем. Они привносят новую перспективу в их работу. Такое мышление может помочь департаментам и организациям развиваться в более продуктивных направлениях. Некоторые молодые люди изначально более креативны, чем другие, но творческий потенциал можно укрепить с помощью практики. Современные исследования в области высшего образования активно обращаются к проблеме развития творческого потенциала студентов.

В педагогической литературе выделяют в качестве ведущих следующие актуальные концепции: образовательного процесса (А.П. Валицкая, Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаев и др.); самоопределения в рамках экзистенциализма (Н. Аббьяно, Н. Гартман, С. Кьеркегор, Х. Ортега, Ж.П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс и др.), формирования человека как субъекта профессиональной деятельности

(В.А. Беликов, А.Я. Найн, Н.С. Пряжников и др.) и профессионального становления (Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев и др.); становления будущего специалиста в культуротворческой среде вуза (Е.П. Белозерцев, Л.К. Гребёнкина, В.А. Сластенин и др.); материалы исследования связи успешности деятельности, в том числе профессиональной, с личностными особенностями ее субъекта (Л.Н. Анцыферова, Л.Н. Корнеева, Е.А. Климов и др.); результаты психолого-педагогических исследований по проблеме исследовательской деятельности обучающихся (Г.В. Макошова, А.Н. Поддьяков, В.И. Слободчиков и др.).

В.Г. Рындак и Л.В. Мещерякова определяли творческий потенциал как процесс получения оригинальных идей, которые имеют ценность. Творческое мышление не определяется исключительно дивергентным мышлением, оно связано с дивергентным мышлением, и дивергентному мышлению можно научиться. Дивергентное мышление требует от студентов думать о множестве разных идей, в отличие от конвергентного мышления, когда существует только одна правильная идея. И то, и другое необходимо для творчества: учащийся использует дивергентное мышление, чтобы найти разные решения проблемы или задачи, а затем использует конвергентное мышление, чтобы решить, какой из них даст наилучшие результаты [3].

Студенты должны знать и понимать, что такое творчество, чтобы они соответствующим образом нацеливались на свои ответы. Творчество – это не только продуманные продукты; это также способ мышления. Когда учащиеся слышат, как преподаватель говорит: «Я хочу, чтобы вы использовали креативное мышление, когда вы...», они должны знать, что преподаватель ищет много идей, разных идей, подробных идей или, возможно, единственную в своем роде идею. Общий словарь и значения важны, если преподаватели хотят, чтобы творческий потенциал работал [4].

Л.А. Даринская считает, что творческий потенциал – понятие, включающее в себя природно-генетические, социально-личностные и логические компоненты, которые в общем представляют собой умения, способности и знания [5].

А.А. Деркач в «Акмеологическом словаре» отмечает, что проявление творчества – момент «реализации уже накопленного потенциала наличных творческих способностей, который служит предпосылкой их дальнейшего развития» [6]. Далее автор говорит о трактовке творческого потенциала как творческих возможностей личности, «становление которых представляет собой их существенное развитие, а проявление – внезапное «озарение», появление идеи» [6]. А.А. Деркач считает, что с акмеологической точки зрения специфика творческого потенциала исследуется при помощи категорий «естественное – искусственное» [6].

Проанализировав теоретические подходы к понятиям «творческий потенциал», можно сделать вывод о том, что единого мнения в данном вопросе нет. Однако многие исследователи и учёные по этому вопросу всё же сходятся в одном: способность к творческой деятельности есть у каждого человека. Задачей современного образования является поиск ресурсов и возможностей, при которых обеспечивается формирование творческого потенциала каждого молодого человека на протяжении всей его учебной деятельности.

В концепции образования на современном этапе учебный процесс ориентирован на студента, который превратился из слушателя в активный субъект познавательного процесса. Для достижения цели содержание образовательных программ и технологий обучения обновляется соответствующим образом. Процесс индивидуального обучения позволяет педагогам делать учебно-познавательную деятельность студентов визуальной. Например, важный аспект мультимедийных

технологий – возможность использования различных видов информации в интегрированной форме.

Технологии, способствующие развитию студенческой активности и творческого мышления, относятся к гипермедиа технологиям [7]. Они имеют сходные черты с мультимедиа. Эту технологию целесообразно использовать при работе с текстом, так как можно легко указать нужные слова и выражения или включить словосочетания.

Интерактивные методы обучения дают возможность педагогу устанавливать обратную связь со студентами и внедрять принципы индивидуального обучения. Тесты выявляют навыки воспроизведения учащимися усвоенной информации. Данный процесс может быть полностью автоматизирован. Практические задания могут помочь определить уровень репродуктивных навыков студентов. Уместно отметить создание образовательной среды, которая отражается в структурировании учебных материалов. Например, студентам можно предложить диаграммы, рисунки, блоки вопросов. Все это развивает навыки студентов: репродуктивные и продуктивные. Учебные материалы должны предлагаться обучающимся поэтапно, исходя из их содержательного наполнения и требований государственных образовательных стандартов. Чтобы усвоить курс обучения, каждому студенту нужны глубокие знания, применение творческих способностей и самостоятельное исследование.

Использование интерактивных технологий в учебном процессе присваивает педагогу новый статус, когда он становится менеджером учебного процесса, готов помочь учащемуся, когда есть достаточно времени для активного общения со студентами. Каждая форма интерактивного обучения требует применения определенной технологии, в частности:

- а) во фронтальных видах работы используются формы: «микрофон», «мозговой штурм» и «фрагмент предложения»;
- б) методы, используемые в совместной работе, включают методики «лицом к лицу», «работа в парах и вместе», «работа в малых группах» и «аквариум»;
- в) интерактивные игры, например, «ролевые игры», «постановка», «судебное заседание» и т. д.;
- г) дискуссионные технологии «моя точка зрения» и т. д.

Обучение в высших учебных заведениях с использованием интерактивных методов важно для провоцирования интересов студентов и творческого мышле-

ния [8]. Сотрудничество, опираясь на гуманистические теории, показывает себя как лучшее в образовательном процессе. Интерактивное обучение способствует развитию самостоятельности студентов и проявляется в личном отношении будущих специалистов, а также в успешном приобретении профессионального опыта.

Развитие профессионального потенциала студентов подтверждается применением методов развития высшей педагогической культуры в целом. Так как студенты выступают в качестве полноправных предметов в интерактивном обучении, то целесообразно наилучшим образом использовать техники импровизации как методики, способствующей созданию творческой педагогической среды. Интерактивное обучение синтезирует набор методов, методов и подходов, направленных на модернизацию учебного процесса, а их использование сопоставляется с определенными требованиями:

- организация интерактивного обучения и контроль его качества и результатов заключается в учете потребностей, интересов и специфические особенности; Сотрудничество между студентами и педагогами должно осуществляться на всех этапах интерактивного процесса изучения;
- необходимость создать условия для приобретения студентами необходимых профессиональных компетенций, раскрытия их активности, инициативы и творчества;
- приближение процесса интерактивного обучения к профессиональной деятельности будущих педагогов;
- ориентация студентов на активное применение интерактивных методов обучения в своей будущей педагогической деятельности; Процесс подготовки будущих специалистов заключается в том, чтобы обеспечить их профессиональными компетенциями и особенно навыками саморазвития [8].

Интерактивные методы и технологии обучения помогают созданию творческой педагогической среды. Они помогают студентам приобрести теоретические знания и практический опыт, а также сформировать критическое мышление студентов.

Интерактивные учебные ситуации должны быть организованы таким образом, чтобы помимо приобретения новых знаний учащиеся получали конкретное представление о педагогических технологиях, которые помогают решать возникающие проблемы. Обучение в условиях сотрудничества дает возможность студентам сформировать собственные идеи и подходы к решению каких-либо задач.



Рис. 1. Технологии развития творческого потенциала студентов

Инновационные процессы, направленные на развитие творческого потенциала студентов в современных российских условиях, позволят достичь желаемых результатов и целей, а также подготовить талантливого специалиста в любой сфере деятельности.

Таким образом, используя вышеупомянутые интерактивные методы обучения и технологии, преподаватели вузов имеют возможность развивать творческий потенциал студентов с учетом их индивидуальных особенностей и способностей.

#### Библиографический список

1. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога*. Екатеринбург, 2000.
2. Рындак В.Г. *Творчество. Краткий педагогический словарь: учебно-методическое пособие*. Москва: Педагогический вестник, 2001.
3. Рындак В.Г., Мещерякова Л.В. *Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций)*. Москва: Педагогический вестник, 1998.
4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Москва: Издательство «Просвещение», 2014.
5. Даринская Л.А. *Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика*: монография. Санкт-Петербург, 2005.
6. Деркач А.А. *Акмеологический словарь*. Москва: РАГС, 2005.
7. Кулюткин Ю.Н. *Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ*. Санкт-Петербург: СПбГУПМ, 2001.
8. Санникова А.И. *Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе*: монография. Пермь: Изд-во Пермского гос. пед. ун-та, 2000.

#### References

1. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury: 'enciklopedicheskij slovar' pedagoga*. Ekaterinburg, 2000.
2. Ryndak V.G. *Tvorchestvo. Kratkiy pedagogicheskij slovar': uchebno-metodicheskoe posobie*. Moskva: Pedagogicheskij vestnik, 2001.
3. Ryndak V.G., Meshcheryakova L.V. *Teoreticheskie osnovy razvitiya tvorcheskogo potentsiala uchitelya (v processe osvoeniya pedagogicheskikh innovacij)*. Moskva: Pedagogicheskij vestnik, 1998.
4. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Koncepciya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Moskva: Izdatel'stvo «Prosveschenie», 2014.
5. Darinskaya L.A. *Tvorcheskij potentsial uchashchihsya: metodologiya, teoriya, praktika*: monografiya. Sankt-Peterburg, 2005.
6. Derkach A.A. *Akmeologicheskij slovar'*. Moskva: RAGS, 2005.
7. Kulyutkin Yu.N. *Izmenyayushchiysya mir i problema razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. Cennostno-smyslovoj analiz*. Sankt-Peterburg: SPbGUPM, 2001.
8. Sannikova A.I. *Razvitiye tvorcheskogo potentsiala lichnosti v obrazovatel'nom processe*: monografiya. Perm': Izd-vo Permskogo gos. ped. un-ta, 2000.

Статья поступила в редакцию 12.06.19

УДК 378

**Korotaeva I.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Aerospace Foreign Languages Department I-11, Institute of Foreign Languages, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: popovski2003@mail.ru

**USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION FOR HIGHER LEARNING.** The paper deals with a problem of improving quality of engineering education in the context of the development of intercultural and linguistic competences in foreign language teaching. The article describes the experience of using interactive technologies in English language classes at Moscow Aviation Institute (National Research University). The author analyzes the main advantages and disadvantages of using multimedia technologies in the educational environment. The article presents the key stages of the introduction of information tools in the foreign language curriculum. Introduction to the process of learning a foreign language interactive technology allows making it more exciting, diverse and efficient, thereby increasing the motivation of students. This is especially important for students of technical universities which are focused on engineering and are not always aware of the need for learning a foreign language.

**Key words:** information technologies, multimedia technologies, e-learning, educational environment, language competence, computerization.

**И.Э. Коротаева**, канд. филол. наук, доц., каф. И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей», Институт иностранных языков, Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: popovski2003@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Работа посвящена проблеме повышения качества инженерно-технического образования в контексте развития межкультурной и языковой компетенций при обучении иностранному языку. В статье представлен опыт использования интерактивных технологий на занятиях по английскому языку со студентами инженерных специальностей в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете). Проанализированы основные достоинства и недостатки применения мультимедиа-технологий в образовательной среде. Представлены ключевые этапы внедрения информационных средств в образовательную программу по иностранному языку.

**Ключевые слова:** информационные технологии, мультимедийные технологии, электронное обучение, образовательная среда, языковая компетенция, компьютеризация.

Наступившее тысячелетие принесло человечеству небывалый прорыв в области информатики. Глобальная компьютеризация приняла массовый характер и затронула практически все области повседневной жизни, в том числе и систему образования. Становится очевидным то, что актуальными и перспективными являются только те учебные программы, которые рассчитаны на сознание нового поколения, выросшего в мире информатизации. Большинство современных студентов, особенно студентов инженерных специальностей, легко ориентируются в компьютерных технологиях и проявляют интерес к новейшим разработкам в данной области.

Ещё одной тенденцией, которую можно наблюдать в современном обществе, является усиление межнационального взаимодействия и совместная работа представителей разных стран над техническими проектами. Интернациональное сотрудничество в эпоху глобализации стало неотъемлемой частью научной деятельности. Интернет стал одной из главных причин демократизации общества, устранения существовавших ранее национальных барьеров. Но необходимость свободного общения между выпускниками из разных стран требует высокого уровня знания иностранных языков. В данном случае важную роль способны сыграть новые разработки в компьютерно-технической отрасли

[1, с. 10], благодаря которым классическое обучение иностранным языкам обрело совершенно новые перспективы. Всё это определяет актуальность темы представленной работы.

В настоящее время использование мультимедийных средств рассматривается как перспективное направление в процессе модернизации учебного процесса в вузе. Термин «мультимедиа» понимается как совокупность электронно-технических приборов, совершающих обработку входящих информационных данных и воспроизводящих их в визуальной и звуковой формам. Благодаря мультимедиа появилась возможность общения в реальном времени с передачей видео данных. Это привело к образованию гиперсреды, создавшей особые условия для общения между людьми.

Среди основных тенденций развития высшего образования важную роль играет компьютеризация образования, обусловленная развитием информационных и коммуникационных технологий, изменяющих характер профессиональной деятельности выпускников [1, с. 11].

Серьёзной проблемой, с которой сталкивалось большинство лекторов, работавших с молодёжной аудиторией, являлась пассивность обучающихся, отсутствие инициатив с её стороны. В значительной степени это было связано с тем,

что лекционный материал и форма его подачи не пересекались с увлечениями студентов. В настоящее время появилась возможность разрешить эту задачу и, поскольку значительный процент молодежи увлекается электронными технологиями и восприимчив к применению их во время учёбы. Молодые люди с гораздо большим интересом обращаются к источникам в Интернете, чем к бумажным изданиям. Поиск источников способствует тому, что у студентов повышается навык отбора нужной информации, а также возникает желание глубже вникнуть в изучаемую проблему [2, с. 22 – 23]. Во всех крупных университетах мира введена практика применения электронных презентаций, которые представляют собой краткое текстовое сообщение и подбор графических изображений (например, графиков, таблиц, схем). Лекции и семинары в современном вузе имеют визуальную сопровождающую, подкрепляющую устное сообщение. Визуализация положительно сказывается на скорости усвояемости материала. Видеопрезентации могут быть использованы в вузе на занятиях по всем дисциплинам. В практике преподавания иностранного языка следует отводить важное место данному способу подачи информации, поскольку демонстрация визуального материала на экране способствует установлению ассоциативной связи между иноязычными словами и тем явлением, которое они обозначают. В современной образовательной среде мультимедийные технические средства нашли широкое применение [3, с. 50].

Наряду с положительными моментами многие исследователи отмечают и происходящие отрицательные изменения в современном процессе обучения. Среди негативных сторон данной методики выделяют стандартизацию мышления и неспособность молодых людей анализировать и определять достоверность получаемой информации. Однако в целом большинство исследований положительно оценивают нововведения в вузах.

Анализ и систематизация мнений различных исследователей позволил выделить следующие положительные стороны и основные преимущества использования мультимедийных технологий в процессе обучения:

1. Расширение возможностей институтов.
2. Упрощение создания естественных ситуаций иноязычного диалога.
3. Индивидуализация образования и появление возможности выстраивать и корректировать учебную программу исходя из более точного и объективного представления о навыках учащихся.
4. Объективизация преподавательских оценок.
5. Выход на совершенно новый качественный уровень педагогики [4, с. 6].
6. Наглядность информации по дисциплине благодаря использованию видео, фотографий, графиков, таблиц.
7. Возможность учёта личных особенностей обучающегося.
8. Упрощение взаимодействия между педагогом и студентами.
9. Появление у студента возможности лично контролировать процесс учёбы и вносить в него необходимые корректировки.
10. Ускорение процесса обучения.
11. Развитие у студентов навыка оперативно приспосабливаться к изменяющимся условиям и выбирать оптимальную последовательность действий.
12. Совершенствование у студентов логического, теоретического и иных типов восприятия.
13. Соприкосновение с интересами учащихся.
14. Популяризация научно-образовательного процесса [5].

Таким образом, можно говорить о том, что в современной педагогике применение электронно-технических ресурсов является достаточно актуальным. Интернет-технологии применяются для индивидуализации образования, создания наиболее объективной оценочной шкалы, в которой будут учитываться все личностные особенности студентов. Помимо этого, благодаря Интернету значительно расширились возможности поиска литературы, стали доступны редкие источники.

В данном контексте следует отметить, что значительно возрастают требования к Интернет-источникам, к достоверности представляемой ими информации. Преподавателям следует проводить серьёзную работу по анализу качества этих источников, чтобы правильно сориентировать студентов по возможным путям поиска ответов на интересующие их вопросы.

Анализируя опыт преподавания иностранного языка в Московском Авиационном Институте (МАИ НИУ), отметим, что модернизации учебного процесса с использованием информационных технологий на кафедрах Института иностранных языков МАИ уделяется большое внимание [6, с. 3; 7, с. 6]. В.О. Журавлёва и И.Г. Анисеева, обобщая мнения различных исследователей, отмечают, что студентам-магистрантам технических вузов при подготовке презентаций и докладов необходимо уметь ориентироваться в специализированных веб-сайтах и пользоваться современными поисковыми системами. Кроме того, очень полезным представляется создание специального сайта кафедры или факультета, на котором студенты смогут обсудить различные интересующие их темы [8, с. 135 – 136].

Отметим, что в настоящее время студентам МАИ НИУ предоставляется возможность использования электронной научно-технической библиотеки (НТБ), в которой представлено большое количество авторитетных научных изданий, в

том числе периодических. В качестве дополнительного материала на занятиях со студентами бакалавриата, специалитета и магистратуры МАИ НИУ преподаватели используют зарубежные источники, например, статьи из тематических электронных журналов [9, с. 257].

Кроме того, в целях модернизации учебного процесса всем преподавателям Института иностранных языков МАИ было предложено пройти повышение квалификации по программе «Практические вопросы разработки электронных учебно-методических комплексов в среде Moodle». В рамках этой программы преподаватели знакомились с данной средой и самостоятельно разрабатывали разделы электронного курса по дисциплине «Иностранный язык» для бакалавров/специалистов инженерных институтов/факультетов МАИ. В настоящее время электронный курс по английскому языку полностью разработан и активно используется при работе со студентами инженерных специальностей МАИ на протяжении всего периода обучения (1 – 6 семестры).

Рассмотрим основные этапы работы преподавателя иностранного языка со студентами (бакалаврами/специалистами) инженерных специальностей МАИ НИУ с использованием информационных технологий:

#### 1. Подготовка к занятиям

● Преподаватель может воспользоваться разработанным и утверждённым в ИИЯ МАИ электронным курсом по дисциплине. В начале семестра он должен проанализировать его на предмет наличия в нём устаревшей и неактуальной информации.

● В случае необходимости внесения изменений в электронный курс преподаватель обсуждает все вопросы с отвечающими за него экспертами и получает задание по подбору учебного материала из различных источников, в том числе из изданий, представленных в электронной НТБ МАИ. Преподавателю может быть поручено подобрать новые видеоматериалы для практических занятий (как для объяснения теории, так и для тестовых заданий), подготовить видеопрезентацию по конкретной тематике для объяснения нового материала (для этого используются специальные программы, в частности система Moodle), разработать или обновить электронные тесты по материалу урока.

● Преподаватель тщательно анализирует возможные Интернет-источники на предмет качества представляемой ими информации.

#### 2. Практические занятия

● Преподаватель проводит практические занятия со студентами с использованием видеопрезентаций для введения нового материала и электронных тестирований для проверки качества усвоения пройденного материала (в рамках утверждённого электронного курса).

● На первом занятии преподаватель рекомендует студентам некоторые периодические издания по их специальности и предлагает им самостоятельно подобрать материал в электронной НТБ вуза.

● Впоследствии преподаватель контролирует процесс поиска студентами информации и даёт необходимые рекомендации.

#### 3. Организация самостоятельной работы студентов

Преподаватель общается со студентами (по электронной почте, в системе Moodle и т. д.): помогает студентам в самостоятельной работе (ответы на вопросы по грамматическим, лексическим, фонетическим разделам урока); высылаёт домашние задания и контролирует их выполнение (делает замечания, исправляет ошибки, комментирует результаты и т. д.).

Отметим, что практические занятия должны проводиться в специальном компьютерном классе, оснащённом необходимой техникой.

Учитывая специфику дисциплины «Иностранный язык», использование мультимедийных средств обучения студентов технического вуза является достаточно перспективным. При этом нельзя исключать важность непосредственного контакта преподавателя и студента. Поэтому на занятиях по иностранному языку следует с особым вниманием подойти к распределению времени занятия, чтобы компьютерное обучение сочеталось с устными ответами студента и его непосредственным общением с преподавателем [10, с. 140]. Визуальное восприятие и аудиосоставляющая часть должны дополнять, но не заменять собой вербальную основу занятия.

Внедрение в процесс обучения иностранному языку интерактивных технологий позволяет сделать его более увлекательным, разнообразным и эффективным, что способствует повышению мотивации студентов. Это особенно важно для технических вузов, студенты которых ориентированы на получение инженерных специальностей и не всегда осознают необходимость изучения иностранного языка. Следует отметить, что успешность использования компьютерных технологий в учебном процессе во многом зависит от умения преподавателя ориентироваться в этих технологиях, а также его способности правильно организовать совместную работу со студентом. Положительные результаты могут быть достигнуты только при постоянной работе преподавателя на on-line платформах и с Интернет-ресурсами с целью поиска и анализа достоверной и актуальной информации с последующим обсуждением со студентами возможных путей самостоятельной работы в данной области, что позволит студенту стать активным участником учебного процесса.

#### Библиографический список

1. Полякова Т.Ю. Направления модернизации системы подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. *Приоритетные направления в обучении иностранным языкам: Вестник МГЛУ*. Выпуск 12 (618): Педагогические науки. Москва: ИГК МГЛУ «Рема», 2011: 9 – 18.

- Смирнова Л.П., Смирнов М.В. Модернизация содержания обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Приоритетные направления в обучении иностранным языкам: Вестник МГЛУ*. Выпуск 12 (618): Педагогические науки, Москва: ИПК МГЛУ «Рема», 2011: 19 – 28.
- Шамне Н.Л., Шовгенин А.Н., Сафонова О.П., Шишкина Е.В. Использование компьютерных технологий в процессе обучения иностранным языкам. *Современные технологии в образовании: Вестник ВолГУ*. Серия 6: Университетское образование. Вып. 11. 2008: 49 – 53.
- Дубень Е.А., Копытич И.Г. Использование современных информационных технологий при обучении иностранному языку. *Интерактивный научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка»*. 2012; 1: 6.
- Ломако С.В. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс. *IV Международная научно-практическая конференция «Инновационные процессы и корпоративное управление»*. 15 – 30 марта, 2012 г., город Минск. Available at: [http://www.sbm.bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01116/Lomako-SV.pdf](http://www.sbm.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01116/Lomako-SV.pdf)
- Банкожитенко Е.В., Власова С.В., Зубанова С.Г. Особенности научно-педагогических подходов при обучении иностранному языку студентов технических факультетов МАИ (НИУ). *Мир науки*. 2017; Т. 5; № 2: 3.
- Каллиопин А.К. О подходах к организации научной работы на факультете иностранных языков МАИ и о направлениях научных исследований факультетских молодежи (вместо предисловия к сборнику). *Актуальные проблемы современности в научном и творческом осмыслении студентов, аспирантов и докторантов: сборник научных статей Факультета иностранных языков МАИ (НИУ)*. Москва, 2017: 6 – 15.
- Журавлева В.О., Аникиева И.Г. Современные требования и средства иноязычной подготовки магистрантов в техническом ВУЗе. *Образование в современном мире: стратегические инициативы: сборник научных трудов Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, посвященной 75-летию университета*. 2017: 132 – 137.
- Поняева Т.А. Значение современных информационных компьютерных технологий в процессе преподавания в высшей школе. *Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов*. Ялта: РИО ГПА, 2019; Вып. 63; Ч. 1: 256 – 258.
- Капустина Д.М., Коротаева И.Э. Использование компьютерных технологий при обучении иностранному языку в авиационном ВУЗе. *Научно-методический семинар кафедр Факультета иностранных языков: сборник научных и учебно-методических докладов и статей. Факультет иностранных языков МАИ-НИУ; Ответственный редактор Аникиева И.Г.* Москва, 2016: 130 – 140.

## References

- Polyakova T.Yu. Napravleniya modernizatsii sistemy podgotovki po inostrannomu yazyku v inzhenernom obrazovanii. *Prioritetnye napravleniya v obuchenii inostrannym yazykam: Vestnik MGLU*. Vypusk 12 (618): Pedagogicheskie nauki. Moskva: IPK MGLU «Rema», 2011: 9 – 18.
- Smirnova L.P., Smirnov M.V. Modernizatsiya soderzhaniya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Prioritetnye napravleniya v obuchenii inostrannym yazykam: Vestnik MGLU*. Vypusk 12 (618): Pedagogicheskie nauki, Moskva: IPK MGLU «Rema», 2011: 19 – 28.
- Shamne N.L., Shovgenin A.N., Safonova O.P., Shishkina E.V. Ispol'zovanie komp'yuternykh tehnologii v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Sovremennye tehnologii v obrazovanii: Vestnik VolGU*. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie. Vyp. 11. 2008: 49 – 53.
- Duben' E.A., Kopytich I.G. Ispol'zovanie sovremennykh informatsionnykh tehnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Interaktivnyy nauchno-metodicheskij zhurnal «Soobschestvo uchiteley angliyskogo yazyka»*. 2012; 1: 6.
- Lomako S.V. Vnedrenie innovatsionnykh tehnologii v uchebnyy process. *IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Innovatsionnye processy i korporativnoe upravlenie»*. 15 – 30 marta, 2012 g., gorod Minsk. Available at: [http://www.sbm.bsu.by/Data\\_RUS/ContBlocks/01116/Lomako-SV.pdf](http://www.sbm.bsu.by/Data_RUS/ContBlocks/01116/Lomako-SV.pdf)
- Bankozhitenko E.V., Vlasova S.V., Zubanova S.G. Osobennosti nauchno-pedagogicheskikh podkhodov pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov tehnikeskikh fakul'tetov MAI (NIU). *Mir nauki*. 2017; T. 5; № 2: 3.
- Kallioopin A.K. O podhodakh k organizatsii nauchnoy raboty na fakul'tete inostrannykh yazykov MAI i o napravleniyah nauchnykh issledovaniy fakul'tetskikh molodezhi (vmesto predisloviya k sborniku). *Aktual'nye problemy sovremenosti v nauchnom i tvorchestvom osmyslenii studentov, aspirantov i doktorantov: sbornik nauchnykh statei Fakul'teta inostrannykh yazykov MAI (NIU)*. Moskva, 2017: 6 – 15.
- Zhuravleva V.O., Anikeeva I.G. Sovremennye trebovaniya i sredstva inoyazychnoy podgotovki magistrantov v tehnikeskom VUZe. *Obrazovanie v sovremennom mire: strategicheskiye initsiativy: sbornik nauchnykh trudov Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyaschennoy 75-letiyu universiteta*. 2017: 132 – 137.
- Ponyaeva T.A. Znachenie sovremennykh informatsionnykh komp'yuternykh tehnologii v processe prepodavaniya v vysshey shkole. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2019; Vyp. 63; Ch. 1: 256 – 258.
- Kapustina D.M., Korotaeva I. E. Ispol'zovanie komp'yuternykh tehnologii pri obuchenii inostrannomu yazyku v aviatsionnom VUZe. *Nauchno-metodicheskij seminar kafedr Fakul'teta inostrannykh yazykov: sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh dokladov i statei. Fakul'tet inostrannykh yazykov MAI-NIU; Otvetstvennyy redaktor Anikeeva I.G.* Moskva, 2016: 130 – 140.

Статья поступила в редакцию 25.06.19

УДК 378

**Krylova N.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, State University of management (Moscow, Russia), E-mail: [krylova.tasha@mail.ru](mailto:krylova.tasha@mail.ru)**Morozova A.V.**, senior teacher, State University of management (Moscow, Russia), E-mail: [anna25807@mail.ru](mailto:anna25807@mail.ru)**Popovich O.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, S. Toraighyrov Pavlodar State University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: [olpopovich@mail.ru](mailto:olpopovich@mail.ru)

**THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCIES OF STUDENTS.** The article is devoted to topical issues of introduction and use of innovative techniques and methods in the process of teaching students, due to the orientation of education not only to gain knowledge, but also to form professional competencies. The authors are considering a possibility of using one of interactive methods – the case study method – in teaching a discipline "Logical Analysis of Language" that implements an integrated curriculum. The case study method is used in the implementation of an applied research field – the carrying out philological expertise of controversial texts in order to provide philologists with an understanding of the problems of the linguistic expertise field as one of the applied directions of modern interdisciplinary research.

**Key words:** interactive teaching methods, case study method, linguistic expertise of text.

**Н.Ф. Крылова**, канд. филол. наук, доц., Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: [krylova.tasha@mail.ru](mailto:krylova.tasha@mail.ru)**А.В. Морозова**, ст. преп., Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: [anna25807@mail.ru](mailto:anna25807@mail.ru)**О.А. Попович**, канд. филол. наук, доц., Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: [olpopovich@mail.ru](mailto:olpopovich@mail.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальным проблемам внедрения и использования инновационных приёмов и методов в процессе обучения студентов, что обусловлено ориентацией образования не только на получение знаний, но и на формирование профессиональных компетенций. Авторы рассматривают возможность использования одного из интерактивных методов – метода case study – в преподавании дисциплины «Логический анализ языка», реализующей интегрированную учебную программу. Метод кейсов применяется при реализации прикладного направления исследования – составлении филологической экспертизы спорных текстов с целью формирования у филологов представления о проблематике научной области лингвистической экспертизы как одного из прикладных направлений современных междисциплинарных исследований.

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, метод case study, лингвистическая экспертиза текста.

В современном информационном обществе, когда происходит становление новой образовательной парадигмы, необходимость использования инновационных технологий в образовательном процессе не вызывает сомнений.

Применение инновационных технологий в системе образования способствует решению очень важных педагогических задач: гуманизации учебно-воспитательного процесса, развитию личности обучаемого, реализации социального заказа, обусловленного потребностями современного общества и др.

Важное место среди инновационных методов обучения занимают методы интерактивные, применение которых позволяет добиться взаимодействия всех участников процесса и в то же время сохранения и развития интеллектуальной самостоятельности.

Ключевыми аспектами интерактивных методов обучения являются моделирование реальных ситуаций с использованием ролевых игр, совместное решение задач и проблем. Образовательное общение такого рода характеризуется открытостью, равноправием при совместном решении задач, необходимостью каждому аргументировать свою позицию, а также возможностью взаимной оценки и контроля, в результате – накоплением совместного, общего знания.

Современные учёные выделяют достаточно много видов интерактивных образовательных методов и технологий: работа над проектами, групповая работа, ролевые и деловые игры, обучение по модулям, контекстное обучение, развитие критического мышления, модерации, конференции и др.

В данной статье мы остановимся на одном из наиболее интересных, по нашему мнению, интерактивных методов – case study, в основе которого анализ конкретных ситуаций, и рассмотрим применение метода в преподавании языковых дисциплин.

Метод кейсов сформировался в Гарвардском университете, где впервые был применен анализ конкретных ситуаций из деловой и юридической практики. Был даже выпущен первый сборник таких ситуаций. По мнению учёных университета, в результате использования метода должно быть найдено единственно правильное решение. Ещё одна известная школа case study – Манчестерская – нацелена на поиск разнообразных решений представленной проблемы. Но практически все исследователи отмечают, что данный метод строится вокруг ситуации.

В современной России анализ конкретных ситуаций получил заслуженное признание. Учёные характеризуют метод, исследуют его особенности, описывают его специфику и применение.

Одни учёные характеризуют метод как проблемно-ситуационный и отмечают, что базируется он на решении конкретных задач [1, с. 58 – 60].

Другие считают, что в основе метода, во-первых, анализ ситуации, имеющей место в какой-либо практике, а во-вторых, требующая решения проблема, содержащаяся в описываемой ситуации [2, с. 89].

В некоторых работах отмечают сильные стороны метода case study: общее проблемное поле для всей группы обучающихся; глубокое погружение в теоретические концепции; приобретение навыков обобщения информации и умения вычленив необходимую информацию из большого объема при ограниченности времени; приобретение навыков создания новых моделей деятельности, если это необходимо для решения задач; использование основных позиций проблемного обучения [3, с. 21 – 44].

Интерес учёных к методу case study, активизация его применения на практике обусловлена, по мнению Л.В. Покушаловой, тем, что сейчас, кроме простого приобретения знаний, важно формирование компетенций, в том числе и профессиональных, включающих умения и навыки когнитивной деятельности, развитие личностных способностей, умение осваивать и перерабатывать большие массивы информации, изменения парадигмы мышления. Кроме того, меняются требования к качеству специалистов, которые должны владеть способностью поведения, соответствующего определенным ситуациям, в том числе и в условиях кризиса [4, с. 155 – 157].

Нужно отметить, что постепенно метод case study вышел за рамки преподавания исключительно экономических и юридических дисциплин и начал использоваться в преподавании дисциплин из других областей – медицины, менеджмента и др., а в последнее время активно применяется в преподавании языковых дисциплин, особенно иностранного языка в неязыковом вузе [2; 5; 6; 7].

Языковая подготовка будущих профессионалов должна включать владение как общими коммуникативными компетенциями, так и профессионально ориентированными языковыми компетенциями. Метод кейсов как раз даёт возможность сформировать такие компетенции, включающие навыки анализа, синтеза, поиска решений в стандартных, а особенно в нестандартных ситуациях; командную работу, формирующую навыки сотрудничества, поиска, а затем и анализа информации, необходимой для выполнения поставленных задач; выступления со своими решениями перед аудиторией; правильного планирования своего времени, чтобы уложиться во временные рамки, определённые сценарием кейса. Конкретные ситуации разрабатываются на основе подлинных фактов, поэтому источниками кейсов вполне могут служить публикации в газетах и журналах, новостные сообщения, произведения художественной литературы, адаптированные для конкретных целей [5].

В настоящей статье мы рассмотрим возможность использования метода кейсов в преподавании дисциплины «Логический анализ языка», реализующей интегрированную учебную программу.

Метод кейсов будет использоваться при реализации прикладных направлений исследований, реализуемых в рамках данной дисциплины, – составлении филологической экспертизы спорных текстов.

Цель использования данного метода – формирование у филологов представления о проблематике научной области лингвистической экспертизы как

одного из прикладных направлений современных междисциплинарных исследований.

Ниже приводятся фрагменты занятий с использованием метода case study по теме «Суждение».

Содержание кейса:

В газете под рубрикой «Слухи» были опубликованы следующие высказывания:

1. *Ходят слухи, что сотрудник прокуратуры способствовал выдачи лицензии на осуществление юридической деятельности своим друзьям.*

2. *Ходят слухи, что сотрудник прокуратуры способствовал продвижению на рынок чёрных риэлтерских компаний.*

Работник прокуратуры подаёт на газету исковое заявление о защите чести, достоинства и деловой репутации.

Задание:

Вы – судья. Какое решение Вы вынесете? Детально обоснуйте свое решение.

Чтобы выполнить задание, студентам необходимо подготовить филологическую (лингвистическую) экспертизу текста, для проведения которой потребуются сведения из области языкознания, логики, юриспруденции, а также специальные знания по процедуре проведения лингвистической экспертизы текста.

Выполнение данного задания осуществляется после изучения раздела «Суждение». В процессе освоения теоретического материала студенты должны рассмотреть следующие вопросы:

- 1) формы абстрактного мышления;
- 2) соотношение суждения и предложение;
- 3) составные части суждения;
- 4) сложные суждения; виды связей в сложном суждении;
- 5) истинность и ложность простых и сложных суждений;
- 6) модальные суждения.

Также для выполнения задания студентам понадобятся дополнительные сведения из области юриспруденции.

*А. Дополнительная информация (юридическая) (выдается всем студентам):*

Постановление Пленума Верховного суда Российской Федерации (24 февраля 2005 года) «О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц» [8], с которым необходимо ознакомиться для выполнения задания.

При рассмотрении подобных дел необходимо выяснять:

- 1) были ли распространены сведения, об опровержении которых предъявлен иск;
- 2) порочат ли они честь и достоинство гражданина, репутацию организации;
- 3) соответствуют ли эти сведения действительности (данный вопрос при проведении филологической экспертизы не рассматривается).

Материал данного документа даёт возможность ответить на следующие вопросы:

1. Что понимается под распространением сведений, порочащих честь и достоинство граждан или деловую репутацию граждан и юридических лиц?
2. Какие сведения являются порочащими?

Под распространением сведений, порочащих честь и достоинство граждан или деловую репутацию граждан и юридических лиц, согласно [8], понимается опубликование таких сведений в средствах массовой информации, распространение в сети Интернет, а также с использованием иных средств телекоммуникационной связи.

Порочащими являются такие не соответствующие действительности сведения, которые содержат «утверждения о нарушении гражданином или юридическим лицом действующего законодательства, совершении нечестного поступка, неправомерном, неэтичном поведении в личной, общественной или политической жизни, недобросовестности при осуществлении производственно-хозяйственной и предпринимательской деятельности, нарушении деловой этики или обычаев делового оборота, которые умаляют честь и достоинство гражданина или деловую репутацию гражданина либо юридического лица» [8].

На основании данных в Постановлении определений можно сказать, что сведения являются порочащими, если, во-первых, были распространены и имеют негативный характер; во-вторых, сведения не соответствуют действительности; и в-третьих, информация представляет собой утверждение о фактах.

Для проведения филологической экспертизы необходимо знание некоторых теоретических положений.

1. Формы высказывания в тексте: сведения (утверждения о фактах), мнения, оценка, предположения.
2. Под утверждением понимается утвердительное суждение.
3. Суждение есть мысль, отображающая связь предмета и его признаков. И утвердительные, и отрицательные суждения в русском языке представлены повествовательными по цели высказывания предложениями.
4. Суждения могут быть истинными или ложными (определение истинности/ложности суждения в филологическую экспертизу не входит).
5. Элементы высказывания имеют языковые средства выражения (таблица 1).

Таблица 1

Языковые средства выражения элементов высказывания

№	Элементы высказывания	Языковые средства выражения
1	Указание на носителя мнения о фактах, событиях, лицах	я считаю, по моему мнению и т.д.
2	Предположение (неуверенность, сомнение, вероятность события)	возможно, может быть, вероятно, видимо и др
3	Оценка фактов, событий, лиц	конструкции, в семантической структуре которых можно выделить оценочные компоненты <i>хороший/плохой, добрый / злой</i> и т.д.

6. Информация – это сообщение о предметах и явлениях действительности.

7. Негативная информация – это информация, содержащая отрицательный компонент.

8. Обвинение – приписывание лицу противоправных, аморальных или других социально порицаемых действий.

*В. Дополнительная информация (по требованию студентов; при использовании данной информации баллы снижаются):*

1. Суждения, выражающие предположения, оценку, мнения, являются модальными суждениями.

2. Истинность/ложность модальных суждений не определяется.

В ходе подготовки филологической экспертизы студенты должны провести лингвистический и логический анализ высказывания. Предполагается, что студенты придут к следующим выводам:

пень обоснованности суждения, фактический статус, логический статус суждения, оценку и другие характеристики.

Другими словами, модальные суждения включают как какое-либо простое суждение, так и его модальную характеристику. Модальное суждение дает оценку входящего в него более простого суждения. К модальным оценкам относятся такие оценки, как *возможно, достоверно, предполагается, плохо* и т. д.

3. По степени обоснованности модальные суждения могут быть достоверными и проблематичными.

В анализируемых материалах представлены проблематичные суждения, выражающие предположение, их невозможно отнести к классу достоверных в силу недостаточной обоснованности. Определение истинности или ложности суждений не является задачей филологической экспертизы, а, следовательно, истинность или ложность суждений точно не установлены.

В русском языке проблематичность суждения выражается определенными языковыми единицами (*по-видимому, вероятно, представляется, возможно, сочетания и предложения типа можно предположить и др.*).

На предположительный характер указывает первая часть языковой конструкции *Ходят слухи*. Данная часть конструкции указывает на то, что далее будет излагаться информация, достоверность которой не установлена, т. е. информация предположительного характера (см. значение слова *слухи*).

4. Данная информация имеет негативный характер.

5. Вывод:

Проанализированная информация представляет собой предположение, а не утверждение о фактах, т. е. высказана не в форме сведений, и не может быть квалифицирована как истинная либо ложная.

Судья выносит решение об отклонении иска.

Выполненное задание оценивается преподавателем по определенным критериям (таблица 2).

Таблица 2

Критерии оценки выполнения задания

Критерии	Градации критериев	5	4	3	2
Вынесение решения	Решение вынесено правильно	+	+	+	-
	Решение вынесено неправильно				
Обоснованность выводов	Понимание логической и языковой основы проблемы	+	+	+	-
	Языковая и логическая интерпретация материала	+	+	-	-
	Разграничение языковой, логической и юридической информации.	+	-	-	-
	Аргументированность, грамотность ответа	+	-	-	-
Использование дополнительной информации	Дополнительная информация используется	-	+	+	+

1. С точки зрения лингвистики, высказывания  
– *Ходят слухи, что сотрудник прокуратуры способствовал выдаче лицензии на осуществление юридической деятельности своим друзьям*  
– *Ходят слухи, что сотрудник прокуратуры способствовал продвижению на рынок черных ризлтерских компаний* представляют собой сложноподчиненные предложения.

2. С позиции логики данная языковая конструкция представляет собой модальное высказывание (суждение).

Под модальностью понимается выраженная в высказывании дополнительная информация (выраженная явно или неявно), которая может включать сте-

Таким образом, применение интерактивных методов, в частности, метода case study, при изучении дисциплины «Логический анализ текста» позволяет сформировать у филологов представления о проблематике научной области лингвистической экспертизы как одного из прикладных направлений современных междисциплинарных исследований.

Выполнение подобных заданий будет способствовать формированию важных компетенций будущих специалистов: способности применять знания из разных научных областей для решения конкретных задач; умению организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс; умению работать в коллективе и др.

## Библиографический список

- Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013; 1 (129): 58 – 60.
- Куимова М.В., Евдокимов Д.Е., Федоров К.В. Метод case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2013; 3 (21); Ч. 1: 88 – 90.
- Долгоруков А.М. Case study как способ понимания. *Практическое руководство для тьютера системы Открытого образования на основе дистанционных технологий*. Москва: Центр интенсивных технологий образования, 2002: 21 – 44.
- Покушалова Л.В. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения студентов. *Молодой учёный*. 2011; 5 (28): 155 – 157.
- Золотова М.В., Демина О.А. О некоторых моментах использования метода кейсов в обучении иностранному языку. *Теория и практика общественного развития*. Краснодар: ХОРС, 2015; 4: 133 – 136.
- Васьбиева Д.Г. Использование кейс-метода в практике преподавания делового английского языка. *Фундаментальные и прикладные исследования кооперативного сектора экономики*. 2013; 1: 207 – 211.
- Ухова Л.В. Использование кейс-технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. *Ярославский педагогический вестник*. 2014; 3: 51 – 60.
- О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 24 февраля 2005 года № 3 г. Москва.

## References

- Ajkina T.Yu. Metod кейсов v formirovaniі kommunikativnoі kompetencii studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; 1 (129): 58 – 60.
- Kuimova M.V., Evdokimov D.E., Fedorov K.V. Metod case-study v obuchenii inostrannomu yazyku studentov starshih kursov neyazykovykh special'nostej. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2013; 3 (21); Ch. 1: 88 – 90.
- Dolgorukov A.M. Sase stady kak sposob ponimaniya. *Prakticheskoe rukovodstvo dlya t'yutera sistemy Otkrytogo obrazovaniya na osnove distancionnykh tehnologij*. Moskva: Centr intensivnykh tehnologij obrazovaniya, 2002: 21 – 44.
- Pokushalova L.V. Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya studentov. *Molodoy ucheniy*. 2011; 5 (28): 155 – 157.

5. Zolotova M.V., Demina O.A. O nekotoryh momentah ispol'zovaniya metoda kejsov v obuchenii inostrannomu yazyku. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. Krasnodar: HORS, 2015; 4: 133 – 136.
6. Vas'bueva D.G. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya delovogo anglijskogo yazyka. *Fundamental'nye i prikladnye issledovaniya kooperativnogo sektora "ekonomiki"*. 2013; 1: 207 – 211.
7. Uhova L.V. Ispol'zovanie kejs-tehnologii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2014; 3: 51 – 60.
8. O sudebnoj praktike po delam o zaschite chesti i dostoinstva grazhdan, a takzhe delovoj reputacii grazhdan i yuridicheskikh lic. Postanovlenie Plenuma Verhovnogo Suda Rossijskoj Federacii ot 24 fevralya 2005 goda № 3 g. Moskva.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 378.046.4

**Loskina M.N.**, leading methodologist, State Resource Institution of Republic of Sakha, "Resource-Project Center", Ministry of Culture and Spiritual Development of the Republic of Sakha (Yakutia) (Yakutsk, Russia), E-mail: Loskina\_mariya@mail.ru

**CONDITIONS AND FACTORS OF EFFECTIVE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AND COMPETENCE OF SPECIALISTS ON THE EXAMPLE OF THE STATE BUDGET INSTITUTION OF RS (Y) "RESOURCE AND PROJECT CENTER" OF THE MINISTRY OF CULTURE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).** The article provides conditions and factors for the effective development of professional self-awareness and competence of specialists of cultural institutions of the Republic of Sakha (Yakutia) in the system of additional professional education, the results of studying the problems, needs and motives in the advanced training of employees. Conditions and methods of training courses and professional retraining are analyzed. Taking into account the research works and peculiarities, the ways of solving problems and motives in raising the qualifications of cultural workers are worked out.

**Key words:** motivation, self-awareness, development, competence, professional skill, professional development, professional retraining.

**М.Н. Лоскина**, ведущий методист ГБУ РС(Я) "Ресурсно-проектный центр" Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия), г. Якутск, Россия, E-mail: Loskina\_mariya@mail.ru

## УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРИМЕРЕ ГБУ РС(Я) «РЕСУРСНО-ПРОЕКТНЫЙ ЦЕНТР» МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

В статье раскрыты условия и факторы эффективного формирования профессионального самосознания и компетенций специалистов учреждений культуры Республики Саха (Якутия) в системе дополнительного профессионального образования, результаты изучения проблем, потребностей и мотивов в повышении квалификации работников. Проанализированы условия и методы проведения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки. С учётом исследованных работ предложены пути решения проблем и мотивов в повышении квалификации работников культуры.

**Ключевые слова:** мотивация, самосознание, развитие, компетенция, профессиональное мастерство, повышение квалификации, профессиональная переподготовка.

В современном мире возросла потребность специалистов учреждений культуры в постоянном самосовершенствовании, в саморазвитии, в профессиональном росте. Важнейшим решением проблемы является совершенствование профессиональной подготовки, целенаправленной на формирование у специалистов в сфере культуры профессиональной направленности, реализуемой в последующей профессиональной деятельности.

Условия и факторы эффективного формирования профессионального самосознания и компетенций специалистов заключаются в том, что особенности самосознания человека во многом определяют потенциал его личностного роста, а также возможности его профессионального становления.

Профессиональное мастерство в культурно-досуговой деятельности – это тот уровень, к которому специалист постоянно стремится, но, достигая его, он старается достичь ещё более высоких вершин. Профессиональное мастерство – это качественный уровень профессиональной деятельности, имеющей творческий характер, ориентированной на социально-значимый конечный результат и оптимальный процесс его достижения [1].

Процесс становления человеческой личности включает в себя как неотъемлемый компонент формирование его сознания и самосознания. Самосознание не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни [2].

Исследователи проблемы самосознания (К. Роджерс, В.Н. Цапкин, Г.Л. Исурина, А.Д. Жарков и др.) подчеркивают, что самосознание является основой успешности работы любого специалиста, поскольку только человек сам может сознавать способность понимать основания своего поведения, осознавать особенности своей личности, определять, какие теории и методы помогут эффективно реализовать себя как успешного специалиста и быть профессионально эффективным.

Данная тема в сфере культуры в Республике Саха (Якутия) до конца не изучена и не исследована. Проведённое исследование может быть пригодным для дальнейшего изучения данной проблемы, для дальнейшей работы в совершенствовании дополнительного профессионального образования в сфере культуры Республики Саха (Якутия).

**Цель и методика исследований.** Дать теоретическое обоснование эффективного формирования профессионального самосознания специалистов методом сравнительного анализа дополнительного профессионального образо-

вания в сфере культуры по годам и образовательного ценза работников на примере ГБУ РС(Я) "Ресурсно-проектный центр" Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия).

**Результаты исследования.** Развитие Республики Саха (Якутия) во многом определяется кадрами, их профессионализмом, что требует его постоянного совершенствования. Одной из причин невысокой эффективности местного самоуправления в России является: слабое кадровое обеспечение, недостаточный уровень квалификации работников, очевидная неготовность значительной части из них эффективно работать в новых условиях [3].

В Республике Саха (Якутия), характеризующейся территориальной удалённостью, разреженной плотностью населения, особыми климатическими условиями, растёт потребность в повышении профессионального мастерства, самосознание специалистов в дальнейшем развитии и углублении своего опыта расширяется и в связи с этим и развитие системы дополнительного профессионального образования в сфере культуры повышается.

По данным исследования, всего в учреждениях культуры Республики Саха (Якутия) 6781 основных работников, из них с профессиональным образованием – 4855 специалистов (71%), с прочим образованием – 1517 (22%), без образования – 496 (7,3%)

Для эффективной работы ГБУ "Ресурсно-проектный центр" Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия) (далее – Ресурсно-проектный центр) создаёт информационную базу специалистов, повысивших квалификацию, которая обеспечивает полный и всесторонний охват всех специалистов отрасли повышением квалификации и переподготовкой. За последние четыре года наблюдается положительная динамика в организации различных форм повышения квалификации для работников в сфере культуры «Республики Саха (Якутия).

- В 2014 году по государственному заданию Образовательным ресурсным центром (Ресурсно-проектным центром) проведено 26 семинаров и курсов повышения квалификации, всего обучились и получили сертификаты 908 слушателей.

- В 2015 году по государственному заданию запланировано – 24 курса повышения квалификации и семинара, проведено 23 и 15 мастер-классов; всего слушателей по государственному заданию 925, фактически получивших сертификаты – 664 за семинары, курсы и 1115 слушателей мастер-классов в результате участия в Международном конгрессе.

- В 2016 году по государственному заданию запланировано 25 курсов повышения квалификации и семинаров, проведено 42 семинара, курсов повы-

шения квалификации и мастер-классов, всего слушателей по госзаданию – 1185, фактически обучились всего 1280 слушателей.

- В 2017 году проведено 29 курсов повышения квалификации. С получением лицензии с апреля 2017 года выдано – 1153 удостоверения государственного образца.

- В 2018 году проведено 46 курсов повышения квалификации, из них 23 выездных курсов повышения квалификации, выдано 1332 удостоверения установленного образца. Охвачены курсами повышения квалификации Ленский, Кобяйский, Амгинский, Сунтарский, Усть-Янский, Вилуйский, Верхневилуйский, Алданский, Усть-Алданский, Томпонский, Чурапчинский, Таттинский, Мегино-Кангаласский, Хангаласский, Намский, Верхоянский, Олекминский улусы.

В Ресурсно-проектном центре реализуются следующие формы дополнительных профессиональных программ для лиц с высшим профессиональным и со средним профессиональным образованием:

- профессиональная переподготовка (ПП);
- повышение квалификации (ПК).

С 2017 года совместно с АУ «Республиканский дом народного творчества» Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия) начали проведение курсов повышения квалификации по корпоративным заявкам, где учитываются все требуемые пожелания по направлениям и темам заказов. Внедрение корпоративного вида обучения привело к массовой заинтересованности слушателей. Таким образом, если в 2017 году проведено 29 курсов повышения квалификации и выдано – 1153 удостоверений государственного образца, то в 2018 году проведено 46 курсов повышения квалификации, из них выездных курсов повышения квалификации 23, выдано 1332 удостоверения установленного образца. Это говорит о том, что охват слушателей увеличился за счет проведения выездных курсов повышения квалификации. Особую роль сыграл маркетинговый ход по установлению корпоративной стоимости на курсы, также совместная работа с АУ «Республиканский дом народного творчества» Министерства культуры и духовного развития Республики Саха (Якутия). В 2018 году охвачены Ленский, Кобяйский, Амгинский, Сунтарский, Усть-Янский, Вилуйский, Верхневилуйский, Алданский, Усть-Алданский, Томпонский, Чурапчинский, Таттинский, Мегино-Кангаласский, Хангаласский Намский, Верхоянский, Олекминский улусы.

Курсы профессиональной переподготовки в Ресурсно-проектном центре проводятся впервые с ноября 2017 г. На начало проведения курсов профессиональной переподготовки первостепенной задачей выступила развитие профессиональных компетенций, необходимых для осуществления основной профессиональной деятельности в отрасли. Огромной проблемой послужило то, что в отрасли культуры и искусства по сравнению с другими отраслями экономики в рядах специалистов огромный процент занимают специалисты с иным образованием и люди, не имеющие среднего и высшего профессионального образования.

Ресурсно-проектный центр реализует программы профессиональной переподготовки по направлениям: «Менеджмент в сфере культуры и искусств», «Социально-культурная деятельность», «Декоративно-прикладное искусство», «Библиотечно-информационные технологии», «Музыкально-инструментальное искусство», «Музеология», «Аудиовизуальная техника».

Для обучения слушателей курсов профессиональной переподготовки Ресурсно-проектным центром было предложено дистанционно-заочная и заочная формы обучения. Большую популярность приобрела дистанционно-заочная форма обучения по 2 причинам: 1. Цена за обучения была более низкая, чем по заочной форме обучения; 2. Высокая цена проезда, учитывая отдаленность районов республики, высокая стоимость проживания в г. Якутске.

Современное общество характеризует усиливающаяся информатизация, которая влечет за собой ускорение темпа изменений во всех областях человеческой деятельности. Дистанционные формы занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий становятся насущной необходимостью, особенно для работающих специалистов. Существующая очная форма переподготовки и повышения квалификации с отрывом от работы создает иногда серьезные препятствия для реализации права специалистов на обучение и повышение квалификации в связи с отдаленностью их места жительства, соответственно, дополнительными финансовыми и временными затратами, отсутствием замещающих специалистов на рабочем месте, а также семейными обстоятельствами и физическими особенностями. Разумеется, внедрение e-learning требует определенных затрат как в учреждении ДПО, так и на местах, однако в результате такой организации занятий и дистанционного обучения не только сокращаются затраты обеих сторон, связанные с проездом к месту обучения. Такая форма дает возможность учреждению ДПО привлекать высококвалифицированных преподавателей из других регионов, а слушателю – оперативно получать консультации по вопросам, возникающим у него в практической деятельности [4].

В организации профессиональной переподготовки Ресурсно-проектным центром были привлечены музыкальный и художественный колледжи, национальная библиотека Республики Саха (Якутия), обучение производилось на их базе, что дало хорошую профессиональную и практическую подготовку. Тем не менее, следует отметить, что количество часов, предоставленных во время второй сессии, остается недостаточным для качественного образования.

Для достижения максимально удовлетворительного и качественного обучения Ресурсно-проектный центр заключил соглашения о создании экспериментальных опорных баз с учреждениями культуры и искусства:

- Национальная библиотека Республики Саха (Якутия);
- ГБПОУ Республики Саха (Якутия) «Якутский художественный колледж им. П.П. Романова»;
- ГБПОУ Республики Саха (Якутия) «Якутский музыкальный колледж им. М.Н. Жиркова»;
- ФГБОУ ВО «Арктический институт культуры и искусств».

Целью деятельности создания экспериментальных опорных баз является создание функциональной модели работы стажировочной площадки как новой формы повышения квалификации в учреждениях культуры Республики, способствующей повышению профессиональной компетентности руководителей и работников в сфере культуры, как самих экспериментальных опорных баз, так и учреждений культуры, которые будут проходить обучение на базе опорной базы, по вопросам улучшения качества и эффективности работы.

В сентябре 2018 года с целью улучшения качества обучения подписаны соглашения с ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирская государственная академия куль-

Таблица 1

Профессиональная переподготовка специалистов культуры Республики Саха (Якутия) в 2017 – 2018 годах

№	Наименование ПП	Сроки обучения (зачисление/выдача диплома)	Форма обучения	Количество слушателей
1	Декоративно-прикладное искусство	20.10.2017/10.04.2018	Заочная	6
2	Информационно-библиотечные технологии	20.10.2017/10.04.2018	Заочная/ Дистанционная	24
3	Библиотечное дело	20.10.2017/10.04.2018	Дистанционная	1
4	Музыкальное искусство (вокал)	20.12.2017/16.04.2018	Заочная	6
5	Музыкальное искусство (фортепиано)	20.12.2017/16.04.2018	Заочная	5
6	Социально-культурная деятельность	20.12.2017/25.04.2018	Заочная	6
7	Социально-культурная деятельность	11.05.2018/10.2018	Заочная	29
8	Менеджмент в сфере культуры	20.12.2017/10.2018	Заочная	11
9	Музеология	20.12.2017/09.10.2018	Заочная с применением дистанционных технологий	29
10	Социально-культурная деятельность	10.10.2018-25.12.2018/первый семестр	Заочная	15
11	Библиотечно-информационная деятельность	15.10.2018-02.11.2018/первый семестр	Заочная	40
12	Руководитель службы художественного света	11.05-2018/ 26.11.2018 – второй семестр	Заочная	13
13	Менеджмент в сфере культуры	03.12.2018-17.12.2018	Заочная	22
14	Социально-культурная деятельность	03.10.2018-17.12.2018	Заочная	20
15	Менеджмент в сфере культуры	2 семестр (диплом в 2019 г)		26
	Всего в 2018 г.			253 (в том числе выдано 130 дипломов)

туры и искусств» (Республика Бурятия) для совместной работы по программам профессиональной переподготовки по направлению «Музееведение», с ФГБОУ ВО «Арктический государственный институт культуры и искусств» по информационно – библиотечным технологиям, с Якутским Колледжем Связи и Энергетики им. П.И. Дудкина по направлению «Аудио-визуальные технологии».

Данные о профессиональной переподготовке специалистов культуры Республики Саха (Якутия) в 2017-2018 годах приведены в таблице 1.

#### Выводы и предложения

Таким образом, проведенный анализ показал, что в учреждениях культуры большая часть специалистов испытывает необходимость повышения уровня своей квалификации. Самосознание специалистов культуры Республики Саха (Якутия), в связи с внедрением профессиональных стандартов, повышается в улучшении и развитии своих профессиональных компетенций.

Система дополнительного профессионального образования в сфере культуры Республики Саха (Якутия) нуждается в разработке акций, проектов, нормативных документов, способных сформировать пространство социального взаимодействия этих учреждений с субъектами в сфере, таких как потребители услуг, резидентские программы поддержки культуры, образовательные программы дополнительного профессионального образования, запросы работодателей.

В развитии ДПО отрасли существуют задачи, которые не стали предметом решения и обсуждения, но будут актуальны в ближайшем будущем: 1. Формирование единой поддерживающей инфраструктуры, включающей ресурсные центры, центры компетенций, технопарки, малые инновационные предприятия, базовые кафедры, стажировочные площадки, технологические платформы на условиях интеграции специализированных единиц – субъектов сети, деятельность

которых координируется не только командно-административными методами, но прежде всего рыночными механизмами, основанными на праве собственности, мотивации и принципах конкуренции 2. Создание общих сервисов ДПО в сфере культуры, к которым относятся:

- анализ профессиональных дефицитов учреждений культуры по решению насущных задач отрасли;
  - разработка адресных (под нужды конкретного учреждения) и персонализированных (индивидуализированных под возможности, способности сотрудника учреждения) программ переобучения;
  - набор сотрудников на образовательные программы;
  - подготовка экспертов, способных создать, разработать образовательные ресурсы под новые профессии или, в крайнем случае, ориентированных на освоение новых компетенций;
  - трудоустройство переобученных;
  - отслеживание карьеры и повышение квалификации основных кадров;
  - одновременное создание базы данных по региональному рынку труда;
  - разнообразные информационные порталы о мероприятиях сферы, единой библиотечной системе, коллективно используемых культурных ресурсах [5].
- В целях эффективного развития формирования профессионального самосознания и компетенций специалистов необходимо:
- введение лицензированных программ профессиональной переподготовки работников культуры и искусства;
  - создание новых образовательных проектов (образовательное турне, образовательная миграция, ведение e-learning), инноваций и стартапов, созданных на базе новых технологических платформ, инициатив и знаний;
  - создание экспериментальных опорных баз.

#### Библиографический список

1. Жарков А.Д., Чижиков В.М. *Культурно-досуговая деятельность*: учебник. Москва: МГУК, 1998.
2. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание*. Москва: Пед. академия наук СССР, 1957.
3. Борисов К.А., Борисов Ю.С. *К проблеме совершенствования системы повышения квалификации муниципальных служащих (на примере Республики Саха (Якутия))*. Available at: <https://pandia.ru/text/77/125/164.php>
4. Садриев Р.И. Проблемы развития системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов социокультурной сферы и искусства в контексте современных образовательных трендов. *Культура и образование: инновационные технологии*: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Казань, 2014: 3 – 6.
5. Гомбоева М.И., Спандерашвили Н.И. Социокультурные основания современных практик дополнительного профессионального образования сферы культуры и искусства. *Гуманитарный вектор*. 2018; Т. 13; № 3: 159 – 167.

#### References

1. Zharkov A.D., Chizhikov V.M. *Kul'turno-dosugovaya deyatel'nost': uchebnik*. Moskva: MGUK, 1998.
2. Rubinshteyn S.L. *Bytie i soznanie*. Moskva: Ped. akademiya nauk SSSR, 1957.
3. Borisov K.A., Borisov Yu.S. *K probleme sovershenstvovaniya sistemy povysheniya kvalifikatsii municipal'nykh sluzhaschikh (na primere Respubliki Saha (Yakutiya))*. Available at: <https://pandia.ru/text/77/125/164.php>
4. Sadirov R.I. Problemy razvitiya sistemy professional'noy perezpodgotovki i povysheniya kvalifikatsii specialistov sociokul'turnoy sfery i iskusstva v kontekste sovremennykh obrazovatel'nykh trendov. *Kul'tura i obrazovanie: innovatsionnye tehnologii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Kazan'*, 2014: 3 – 6.
5. Gomboeva M.I., Spanderashvili N.I. Sociokul'turnye osnovaniya sovremennykh praktik dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya sfery kul'tury i iskusstva. *Gumanitarnyy vektor*. 2018; T. 13; № 3: 159 – 167.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 37.013.78

**Masharova T.V.**, Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia),  
E-mail: [mtv203@mail.ru](mailto:mtv203@mail.ru)

**MEDIATION AS A MEANS OF CONFLICT RESOLUTION IN TODAY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** The term "mediation" has long been established in the theoretical and practical field of domestic education. The article clarifies what the meaning of the word "mediation" is. One of its meanings is a way to resolve conflicts with the help of a third, independent and disinterested party. In other words, it is a process where participants (parties, conflicting parties) resolve the conflict with the help of an impartial (third) party, namely a mediator. Mediation also appears as a way to resolve disputes that belong to the category of alternative with the participation of an intermediary. Speaking in pedagogical language, mediation is a method based on respect for the individual, voluntary participation and expression of will, freedom of choice and decision-making, focusing on the protection and satisfaction of the interests of the parties, subject to the provision of equal rights to all parties to the dispute. Another meaning of the word is the definition of mediation as an out-of-court practice that does not require the participation of state bodies. Another value: mediation at school (in fact) – a method, the essence of which is to educate the student's personality. School mediation proceeds from the position that the conflict involves hope for improvement and a radical change in the situation, a clear understanding of the problem, the adoption of the disputing parties to each other. The article presents characteristics and classification of school conflicts and considers the individual techniques and technologies of mediation to resolve these contradictions used in the educational organization.

**Key words:** mediation, mediator, conflict, resolution, conflict resolution, educational environment, method of dispute resolution, student, school mediation, school service of reconciliation (mediation).

**T.V. Masharova**, проф. Департамента педагогики, Институт педагогики и психологии, Московский городской педагогический университет,  
г. Москва, E-mail: [mtv203@mail.ru](mailto:mtv203@mail.ru)

## МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Термин «медиация» давно утвердился в теоретическом и практическом поле отечественного образования. В данной статье мы вначале уточним, в чём заключается смысл слова «медиация». Одним из значений слова медиация является посредничество, способ разрешения конфликтов при помощи третьей, независимой и незаинтересованной стороны. Другими словами, это процесс, где участники (стороны, конфликтующие стороны) решают конфликт

при помощи беспристрастной (третьей) стороны, а именно медиатора. Медиация также предстает как способ решения споров, относящихся к категории альтернативных при участии посредника. Высказываясь педагогическим языком, медиация – это метод, в основе которого выступает уважение к личности, добровольное участие и волеизъявление, свобода выбора и принятия решений, акцентирующих внимание на защите и удовлетворении интересов сторон, при условии соблюдения предоставления равных прав всем участникам спора. Ещё одним значением слова является определение медиации как внесудебной практики, не требующей участия государственных органов. Другое значение: медиация в школе (по сути дела) – метод, сущность которого заключается в воспитании личности обучающегося. Школьная медиация исходит из положения, что конфликт предполагает надежду на улучшение и кардинальную перемену ситуации, на четкое понимание проблемы, принятие спорящими сторонами друг друга. Также в статье далее представим характеристику и классификацию школьных конфликтов, а затем рассмотрим отдельные техники и технологии медиации по разрешению этих противоречий, применяемые в образовательной организации.

**Ключевые слова:** медиация, медиатор, конфликт, разрешение, способ разрешения конфликтов, образовательная среда, способ разрешения споров, обучающийся, школьная медиация, школьная служба примирения (медиации).

Известно, что термин «медиация» давно утвердился в теоретическом и практическом поле отечественного образования. В данной статье мы вначале уточним значение и смысл слова «медиация», представим характеристику и классификацию возникающих в образовательных организациях конфликтов, а также рассмотрим отдельные техники и технологии медиации по решению конфликтов, охарактеризуем значение медиации как эффективного средства по урегулированию конфликтов в образовательной организации.

Слово «медиация» происходит от знакомого всем ещё со школьной скамьи понятия «медиана» (от лат. *mediāna* – середина). Термин «медиация» так же происходит от лат. слова *mediatio*, что означает посредничество. Таким образом, одним из значений слова медиация является посредничество, способ разрешения конфликтов при помощи третьей, независимой и незаинтересованной стороны. Другими словами, это процесс, где участники (стороны, конфликтующие стороны) решают свой конфликт при помощи беспристрастной (третьей) стороны, а именно медиатора.

Рассмотрим, кто же такой медиатор? Медиатор – это нейтральный посредник, ведущий примирительной встречи, создающий условия для конструктивного общения сторон, конфликтующих сторон. Ведущий нужен, так как конфликтующие стороны порой находятся в состоянии эмоционального напряжения, им тяжело общаться конструктивно, самим вести поиски решения из сложившейся ситуации. Ведущий, занимающий нейтральную позицию, в равной степени поддерживает обе стороны.

В настоящее время медиация становится и выступает как отдельная профессия и официально закреплена в ст. 2 Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ [1]. Она в качестве одной из форм альтернативного урегулирования конфликтов (споров) утверждена и на правовой основе документов России: в действие этот закон был введен 1 января 2011 г.

Не менее важно и то, что медиация предстает как способ решения конфликтов, относящихся к категории альтернативных и рассматриваемых при участии посредника. Медиация – это метод, в основе которого находится уважение к личности, участие на добровольной основе, свобода выбора и принятия решений, акцентирующих внимание на позицию защиты и удовлетворении интересов сторон. Главным становится условие соблюдения предоставления равных прав всем участникам конфликта. Ещё одним значением слова является определение медиации как внесудебной практики, не требующей участия в своем процессе государственных органов.

Раскроем значение понятия «медиация» применительно к образовательной организации. Медиация в школе – метод, сущность его заключается в воспитании личности обучающегося. Школьная медиация основывается на том положении, что конфликт предполагает надежду на улучшение и кардинальную перемену ситуации, на четкое понимание возникающей проблемы, принятие конфликтующими сторонами, сторонами друг друга. Основываясь на таком отношении к конфликту, участникам процедуры эффективно принять конструктивное решение. Строя работу по методу школьной медиации, позволяющей каждому участнику конфликта (сторонам, конфликтующим сторонам) разрешить его самостоятельно (с участием посредника, организующего процесс переговоров) на основе представлений о своих интересах (в отличие от директивного разрешения конфликта, когда кто-либо в роли арбитра выносит решение), для реализации данной технологии внутри образовательной организации создается школьная служба медиации (примирения). Школьная служба примирения (медиации) сочетается со структурой образовательной организации, органами ученического самоуправления в различных формах. Назовем эти форм: клуб, детско-взрослое сообщество, социальный проект. Школьники, прошедшие обучение по восстановительным технологиям, обучаясь на медиатора, ведущего примирительных встреч (медиатора), получают уникальный опыт сглаживания конфликтных ситуаций, споров и организации сложной коммуникации. Участие в данной процедуре (технологии медиации) меняет личность подростков, так как им требуется проявлять толерантность, уметь видеть разные точки зрения, помогать договариваться конфликтующим сторонам.

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [2], Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ [3], положения Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 05.02.2015 г. № 167-р [4], письма Министерства образования и науки Российской Федерации от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 [5] – вот те основные нормативно-правовые документы, на которые опираются в своей деятельности школьные службы примирения (медиации).

Общеизвестно, что в структуре плана мероприятий Правительства РФ по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы указано, что в образовательных организациях требуется организовать деятельность школьных служб примирения (медиации), ориентированных на урегулирование конфликтов; меры профилактики правонарушений среди детей и подростков; изменение отношений в образовательной организации. Таким образом, школьная служба примирения (медиации) выступает структурой, целью которой является решение конфликтных ситуаций внутри школы и силами самой школы. Также ведущей задачей выступает перевод негативных реакций взрослых и подростков на конструктивные переговоры сторон и восстановительные действия.

Процесс создания школьных служб примирения в образовательных организациях и процесс обучения будущих медиаторов (взрослых и детей) включает в себя не только передачу технологий и организационных схем деятельности. Особо отметим в статье, что ведущую роль в этом процессе отводится трансляции ценностных представлений и концепций, образующих платформу для воспитания культуры коммуникации и безопасности образовательной среды.

В настоящее время исследователями отмечается тот факт, что любое педагогическое взаимодействие является потенциально (имплицитно) конфликтным, так как там участвуют люди различной возрастной категории, отличающиеся способностями применять различные статусы, владеющие определенным уровнем эрудиции, жизненным опытом, ценностями и представлениями о нормативном поведении. Подводя итог сказанному, охарактеризуем следующие особенности современных подростков: высокий эмоциональный дискомфорт и низкие активные действия; определенно низкий уровень компетентности и самостоятельности в принятии каких-либо решений; рост «экранной» зависимости, «клиповое» мышление; рост индивидуализации, критичности по отношению ко взрослым, идёт поиск смысла жизни и утверждение своей уникальности; изменения в ценностных ориентациях (первое место – интеллектуальность, образованность; второе место – воля, настойчивость, ориентированность на достижения; третье место – соматические: хорошее здоровье, презентабельная внешность). На последнем месте в градации ценностей располагаются нравственные, эмоциональные, культурные и общественные ценности.

Такая ситуация способствует созданию конфликтной среды в образовательных организациях, где обучающиеся проводят значительную часть своего времени. Обучающиеся зачастую не имеют опыта в решении конфликтов и не осознают суть процессов своего взросления и постепенного вхождения во взрослый мир, не умеют выйти из той или иной жизненной ситуации или принять нужное решение. Взрослые, которые не имеют подобных знаний, каковы причины тех или иных проблем своих детей и каким способом можно эффективно решать конфликты, могут совершать ошибки, иногда – непоправимые.

В связи с этим в профессиональных стандартах педагога особое внимание отведено знаниям и умениям, требуемым для результативной организации воспитательной деятельности [6]. Представим одни из них, непосредственно касающиеся рассматриваемой проблемы создания и организации школьных служб примирения (медиации): проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребёнка; создание, поддержка уклада, деловой дружелюбной атмосферы и традиций в деятельности школы; воспитание толерантности и поведения в изменяющейся поликультурной среде; усиление конструктивных воспитательных методов родителей (законных представителей) обучающихся, оказание помощи семье в вопросах воспитания; акцент на защиту достоинств и интересов обучающихся, оказание помощи детям, оказавшимся в неблагоприятных условиях и/или конфликтной ситуации; определение параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, подготовка программ профилактики различных форм насилия в образовательной организации; разработка и осуществление реализации программ развития образов и ценностей социального поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, установление толерантности и позитивных образцов поликультурного общения.

Следует отметить, что главным фактором конфликтности педагогического взаимодействия выступает различное понимание на его цели, а также допустимый или неприемлемый стиль взаимодействия в урочной и внеурочной деятельности. Обратим особое внимание читателей на особенности школьных конфликтов, о возникновении которых зачастую не имеют представления взрослые. Бывает, участники конфликта могут продолжать обучение в одном классе или одной школе, и у них может продолжаться затянувшийся многолетний кон-

фликт. В данной статье считаем необходимым рассмотреть только конфликты с участием детей. Определим несколько групп таких конфликтов.

В научной литературе конфликты между учителем и учеником условно принято разделять на три группы: первые – конфликты деятельности, вторые – конфликты поступков и третьи – конфликты отношений (взаимодействия).

Первые, конфликты деятельности, в которых рассматривается и анализируется успеваемость обучающегося, выполнение им учебных заданий, а также в них характеризуется отказ обучающегося выполнять учебное задание или дается информация о некачественном его выполнении (так называемый **конфликт неподчинения**). Отказ выражается словесно или при помощи действий. Это обусловлено тем, что обучающийся может отстаивать своё мнение. Причинами такого поведения могут быть следующие: утомляемость, затруднении в освоении основной образовательной программы по учебным предметам, а иногда и неуместное замечание педагога.

Вторые, конфликты поступков, где дается оценка нарушений обучающимся правил поведения в образовательной организации и вне её. Также данные конфликты имеют название **конфликты единства**. Подросток ведет себя так, как принято в среде его одноклассников. У подростков существует стереотип боязни выглядеть слабоком, маленьким сыном, неженкой. Один и тот же поступок может вызывать различными мотивами.

Третьи, конфликты отношений (взаимодействия), появляющиеся на фоне эмоционально-личностных отношений обучающихся между собой и педагогами образовательной организации. В качестве примера отметим, что среди обучающихся самыми распространенными являются конфликты лидерства: борьба за авторитет; соперничество, обман, сплетни, оскорбления, клевета, обиды; симпатия без взаимности; подлость и предательство, подхалимство, лицемерие; враждебность к «липовым» отличникам, медалистам и любимчикам педагогов; личная обida; ложь и высокомерие. Данные конфликты «учитель – ученик» помимо мотивационных предполагают и нравственно-этический характер. Подобные конфликты возникают тогда, когда обучающиеся намеренно к учителю неуважительно относятся. Обучающиеся знают, что учителя легко можно спровоцировать на конфликтную ситуацию и с умыслом устраивают подобные ситуации, чтобы вывести учителя из равновесия и чтобы он потерял терпение. Данные конфликты приобретают личностное значение, в результате чего способствуют появлению неприязни обучающегося к педагогу.

Конфликты отношений (взаимодействия) могут появляться в том числе и из-за смысловых барьеров. Данные предпосылки в общении образуются следующим образом: ребёнок, понимая необходимость требований взрослых, не принимает их, так как они не соотносятся с его опытом, взглядами и отношениями. Порой смысловые барьеры возникают из-за неверной позиции воспитательных направлений деятельности взрослых к ребёнку. Преодоление подобных смысловых барьеров эффективно решить, если педагог обладает следующим представленным рядом умений: знает и заостряет свое внимание на психологических особенностях обучающегося; отдаёт должное в понимании его интересов и убеждений, заостряет внимание на возрастных особенностях; принимает во внимание его перспективы и трудности.

Далее в статье считаем целесообразным представить особенности конфликтов «учитель – ученик». Участники подобных конфликтов обладают разным социальным статусом, чем и характеризуется их поведение в конфликтной ситуации. Также разница и значение в жизненном опыте участников порождает разную степень ответственности за ошибки при разрешении конфликтных ситуаций [7]. Наличие других обучающихся делает их самих из свидетелей обстоятельств – участниками, а конфликт носит воспитательное значение. При разрешении конфликта профессионализм педагога способствует тому, что он берёт на себя инициативу при его решении и на главное место ставит интересы личности обучающегося как формирующейся. Разного рода промахи и ошибка педагога в процессе решения конфликта способствуют возникновению новых проблем и конфликтных ситуаций, в которые становятся вовлечены другие обучающиеся.

Основной задачей педагога становится научить детей и подростков понимать позицию взрослых и научить взрослых понимать язык детей и подростков. Общеизвестно, что одни и те же слова, действия, обстоятельства, события имеют разный смысл для разных людей. Приведём пример одного из замечаний педагога обучающегося: «Ты опять устроил драку с Петровым после уроков». Подобное выражение имеет одно и то же значение для обоих участников. На уровне значений слов никаких трудностей во взаимопонимании между общающимися нет: и тот, и другой понимают, о чём идёт речь. Но личностное понимание сути у них может быть разным. Для педагога драка в образовательной организации означает проявление нарушения дисциплины. Для самого обучающегося это выступает ещё одна попытка избежать издевательства Петрова над ним как более слабым, как-то пытаться отстоять свои права.

В данной статье определим, какие же меры можно предпринять, чтобы конфликтов в образовательной организации стало намного меньше? Бесспорно, процесс создания школьных служб примирения (медиации) способствует тому, что снижается количество конфликтных ситуаций, если администрация образовательной организации следует заострить свое внимание на вопросах формирования межличностных отношений в подростковом коллективе, организацией общения. Назовем мероприятия, которые необходимо организовывать администрации школы и которые должны быть направлены на профилактику конфлик-

тов между обучающимися. К ним отнесём следующие: изучение и постоянное ведение контроля за процессом формирования коллектива между обучающимися, выявление лидеров среди обучающихся, в том числе и негативных, стремление переориентировать негативное отношение, взгляды на положительное; выявление обучающихся с низким статусом (зачастую это слабые или просто «другие» дети), необходима попытка изменения их статуса при помощи создания для такой категории обучающихся ситуаций успеха; организация творческой, интенсивной деятельности, которая бы обеспечивала занятость обучающихся, эмоционально насыщенные формы взаимодействия; формирование норм и традиций в коллективе обучающихся, основой которых выступают забота, внимание друг к другу, доброта, ответственность; проведение игровых тренингов, направленных на формирование общения, также ориентированных на воспитание взаимопонимания, выработку принципов общения в коллективе обучающихся, коррекцию взаимоотношений между обучающимися.

Отметим, что профилактика конфликта (конфликтных ситуаций) выступает как ведущий вид деятельности школьных служб примирения (медиации), представляющий собой выявление, устранение, снижение или ослабление причин конфликта. В данном процессе медиаторам требуется начинать именно с себя, чтобы достичь положительных результатов (это своего рода своеобразный кодекс медиатора): осуществление контроля за своими эмоциями, чувствами, необходимо быть объективным, предлагать обучающимся высказать свои претензии, свое мнение по поводу ситуации; не навязывать обучающемуся своё понимание его отношения; не допускать оскорблений в сторону обучающегося; не провоцировать обучающегося на зарождение конфликта, если сам обучающийся ведет себя агрессивно, не акцентировать внимание на рассмотрении личности обучающегося, его семьи; осуществлять оценивание только его конкретных действий; позволить себе и обучающемуся ошибиться, помня известное выражение, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»; в независимости от полученных итогов работы необходимо стараться не разрушить отношений с обучающимся (при разговоре отметить, что сожалеете по поводу возникновения конфликтной ситуации, выразите своё отношение к обучающемуся); не нужно опасаться возникновения конфликтов с обучающимися, а требуется попытаться его конструктивно решить; необходимо производить оценку в обучающихся их способностей понимать вас, соглашаться с вами.

В данном процессе ведущему примирительной встречи не имеет право принимать решения по спору и оказывать давление на стороны. Ведущий занимается организацией содействия конфликтующим сторонам, которые участвуют добровольно, находятся в процессе поиска взаимоприемлемого решения, которое удовлетворило бы их в дальнейшем, их интересы и потребности. *Основная задача медиатора в ходе разрешения конфликта* состоит в том, что он должен внимательно выслушать мнение каждого участника, принять их переживания, помочь каждому понять происшедшее, собственное состояние, отношение к событию. В качестве основных функций медиатора выступают представленные ниже: мотивация конфликтующих сторон, сторон к участию в процессе медиации; проведение процесса переговоров (организация процедуры, закрепление регламента, заключение соглашения и контроль за его выполнением); изучение, поиск и анализ возможной информации и привлечение конфликтующих сторон к рассмотрению конфликтной ситуации (выявлению её основных причин); снятие эмоционального напряжения у конфликтующих сторон в ходе переговоров; избежание оценочных суждений и эмоциональных реакций на происходящие события, процессы; стимулирование конфликтующих сторон к генерированию идей относительно решения конфликта, контроль за степенью их реалистичности; обучение конфликтующих сторон процессу ведения переговоров с установкой на сотрудничество без «переговорных уловок» – таких, как запугивание, манипуляция, эмоциональное давление, шантаж, обман.

В процессе медиации медиатор настраивает конфликтующие стороны на то, чтобы они выполняли следующие условия: были готовы попытаться вместе разрешать спорные вопросы; предоставляли необходимую информацию для разрешения конфликта; были терпимыми друг к другу; с уважением относились к ценностям и интересам друг друга; выявляли свои истинные интересы и отличали их от сиюминутных желаний и позиций; определяли последствия и альтернативы в случае срыва переговоров; не смешивали эмоции, оценки, интерпретации от объективных фактов; стремились к реалистичному, выполнимому, долгосрочному соглашению, удовлетворяющему обе стороны.

Далее школьная служба медиации (примирения) принимает решение о возможности или невозможности примирительной программы в каждом конкретном случае самостоятельно, в том числе на основании предварительных встреч со сторонами конфликта [8]. При получении информации (устно или письменно) о случаях конфликтного или криминального характера от педагогов, обучающихся, администрации образовательной организации, членов службы примирения, родителей (законных представителей), сотрудников правоохранительных органов, территориальных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав школьная служба примирения (медиации) принимает решение о возможности или невозможности реализации программы примирения в отношении сторон конфликта. Назовем ведущие принципы медиации.

1. Добровольность участия для конфликтующих сторон, в которой участие всех спорящих сторон в процесс медиации имеет добровольный характер (никто не может заставить стороны участвовать в медиации, если они не хотят

этого по какой-либо причине), а медиатор – быть свободно выбранным (никто не может назначить его кандидатуру); все решения принимаются только по взаимному согласию сторон; каждая сторона в любой момент может отказаться от процесса медиации и прекратить переговоры.

2. Равноправие сторон – сторонам даётся одинаковое право высказывать свои мнения, составить повестку переговоров для рассмотрения, определить приемлемость предложений и условий соглашения.

3. Нейтральность медиатора – в равной степени он поддерживает стороны и их желание разрешить конфликт. Медиатору необходимо сохранять независимую, беспристрастную позицию к каждой из сторон и предоставить им равное право участия в переговорах (если медиатору трудно обеспечивать нейтральность, невозможно избежать эмоциональных оценок, он должен отказаться от ведения процесса).

4. Конфиденциальность – процесс медиации является тайным (за исключением – сведений, связанных с возможной угрозой жизни, предполагаемым совершением преступления. При определении этих фактов медиатор оповещает участников о том, что данная информация будет разглашена). Медиатор осуществляет ведение записей и составление отчётов для обсуждения в кругу медиаторов и кураторов служб примирения (медиации). При открытой публикации имени участников должны быть изменены.

5. Информированность сторон – медиатору требуется предоставление сторонам всей нужной информации о сути процесса медиации, её дальнейшем процессе и возможных трудностях и итогах.

6. Независимость служб примирения (медиации) – служба самостоятельна в определении форм деятельности и организации процесса медиации.

7. Компенсация вреда обидчиком – в случаях, где имеются обидчик и жертва, ответственность обидчика состоит в компенсации вреда, причиненного жертве.

8. Ответственность сторон и медиатора – медиатор выполняет роль ответственного за безопасность участников и за соблюдение принципов и стандартов. Обе стороны конфликта несут ответственность за результат медиации. Медиатор не имеет права советовать сторонам принять то или иное решение по существу конфликта.

Медиация состоит из представленных ниже этапов.

1. Письменный запрос одной из сторон конфликта о применении медиации. В течение 30 дней после получения предложения ответа не последует, предложение считается отвергнутым.

2. При получении согласия второй стороны заключают письменное соглашение о применении медиации, в котором определяются: предмет спора; личность медиатора; организация, ответственная за проведение медиации; план проведения медиации; сроки реализации медиации.

3. Медиатор выполняет свои следующие функции: изучение точек зрения сторон; беседы со сторонами; поиск компромисса и принятие решения. Медиатор не предлагает сам решения и не побуждает стороны к его выполнению, а способствует тому, чтобы стороны пришли к решению самостоятельного решения и определили для себя наиболее приемлемый компромисс.

4. Заключение медиативного соглашения между сторонами. При заключении соглашения учитываются все важные обстоятельства сторон и определяются сроки их исполнения. При желании сторон соглашение может быть утверждено судом как мировое соглашение.

5. Выполнение принятого решения сторонами. Стороны должны добровольно выполнять принятое решение.

В процессе проведения первой встречи необходимо ввести правила общения между сторонами во время процесса медиации, которые затем требуется соблюдать: недопущение оскорблений, ругательств, угроз в адрес другой стороны; конструктивное изложение фактов с предоставлением подтверждающих документов; конфиденциальность – неразглашение информации, полученной в процессе медиации, в том числе – в качестве свидетельских показаний в суде; полная добровольность участия в медиации: каждый из участников медиации может выйти из процесса медиации в любой момент, если сочтет дальнейшее её проведение бессмысленным.

В начале медиации медиатор знакомится с ее участниками. В процессе работы медиатор строго следит за тем, чтобы соблюдали требования ее участники, создаёт доверительную атмосферу диалога, предлагает сторонам по очереди высказать своё мнение о ситуации.

В процессе стадии прояснения конфликта регламентируются внутренние позиции участников конфликта, ценности и позиции сторон.

На стадии разрешения конфликта стороны обсуждают варианты решения. Также на данном этапе эффективно применять метод «мозгового штурма» и предложить участникам высказывать любые варианты, даже самые неожиданные. Далее происходит оценка приемлемости каждого варианта для каждой из сторон, а также определяются преимущества и недостатки каждого варианта. Медиатор помогает участникам определить критерии оценки альтернатив решения конфликта.

В заключение процесса медиации выбирается наиболее приемлемый вариант и составляется соглашение. Текст соглашения должен быть чётким, без двусмысленностей, в позитивных формулировках, что облегчит выполнение соглашения сторонами.

Не менее важно и то, что в процессе медиации могут применяться методы бихевиоральной терапии, фаилитации, коучинга, других психотерапевтических подходов. Особо следует отметить тот факт, что медиаторы могут работать поодиночке и в парах (ко-медиация). Например, с разнополюсными участниками конфликта могут работать медиаторы разного пола с целью исключения эффекта гендерной коалиции.

При описании процесса медиации принято различать следующие группы техник: техники рефлексивного вмешательства – установка и поддержка контакта с участниками конфликта; техники контекстуального вмешательства – формирование благоприятного климата переговоров; техники независимого вмешательства – процесс принятия решений и анализ вариантов.

В качестве первого примера приведём технику контракта (списков).

1. Стороны конфликта документально предъявляют свои претензии друг другу в формате требований. Нужно достаточно чётко изложить претензии, избегая общих фраз.

2. При рассмотрении требований с каждой стороны заключается договор: каждый будет делать то, что просит другой, в ответ на собственные уступки. За один период необходимо рассматривать не больше трёх пар требований.

3. Через неделю вновь организуется встреча у медиатора, где и обсуждаются вопросы, что удалось и что не удалось выполнить, и на основании этого анализа вносятся коррективы в договор. Если все требования рассмотрены, можно включить несколько пунктов для представления.

Для увеличения результативности применения техники можно предложить участникам конфликта вести дневник, где будут отмечаться положительные изменения в поведении партнёра. Также эффективно использовать определенные формуляры и затем на их основе строить графики освоения навыков решения проблем.

В качестве второго примера представим главные ориентиры восстановительного способа при разрешении конфликтов [9]: ответственность стороны, заключающаяся в осуществлении обязательств по компенсации вреда, причинённого потерпевшему; осознание участниками конфликта в принятии решения по поводу проступка; «вхождение» правонарушителя в общество (группу, класс, школу).

Восстановительная медиация выступает в качестве процесса, где медиатор способствует созданию условий, чтобы люди понимали друг друга и договаривались о нужных для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – об устранении причиненного вреда). Структуру восстановительной медиации представим следующим образом: 1) примирительная встреча; 2) восстановительные действия; 3) совместный поиск и реализация решения; 4) личная ответственность за изменение ситуации; 5) осознание последствий; 6) понимание другого; 7) понимание себя; 8) примирение.

Далее в статье представляется целесообразным представить принципы восстановительного подхода: добровольность участия сторон, осознание ответственности за разрешение конфликтов самим участникам, особое внимание участников процесса на устранение вреда, причиненного конфликтной ситуацией всем её участникам, ответственность сторон конфликта за разрешение ситуации и выполнение условий договора, нейтральность позиции медиатора.

В заключение отметим, какое значение имеет программа примирения (медиации) для самих участников. Совершившему правонарушение (проступок) обучающемуся: определить для себя причины своего проступка и его последствия; извиниться перед другой стороной; предоставить компенсацию причиненного вреда здоровью; завоевать уважение и наладить разрушенные отношения.

Потерпевшей стороне: избегать негативных переживаний и стремления отомстить; поверить в существование и возможность справедливости.

Родителям: помочь своему ребёнку в трудной жизненной ситуации; формировать у него ответственное и взрослое поведение; пересмотреть собственное поведение, перенять медиативный опыт разрешения спорных ситуаций.

Руководству образовательной организации такая программа даёт следующие результаты: представление и организация собственной инновационной практики примирения (медиации), когда спорные ситуации решаются внутри и силами самой образовательной организации; установившиеся методы и приемы педагогов, администрации, обучающихся и родителей меняются естественным образом; для всех участников образовательных отношений образовательная среда выступает комфортной; директор затрачивает меньше своего времени на разбирательства по поводу возникновения конфликтов; на основе восстановительных практик осуществляется дополнение и усиление применяемых в образовательной организации форм управления, развития и воспитания обучающихся; преимущества и результаты восстановительной медиации получают своё распространение среди обучающихся и педагогических работников, а также среди родителей; главными носителями этих ценностей выступают сами участники образовательного процесса.

Обучающимся программа медиации поможет в следующем: уметь общаться со сверстниками и взрослыми, уметь доказывать, приводить доводы; осознавать мотивы поведения свои, сверстников и взрослых; овладевать навыками самоорганизации, становиться ответственными и культурными; уметь предупреждать или конструктивно выходить из конфликта; оказывать помощь другим понять друг друга и примириться; осваивать новую профессию медиатора;

успешно налаживать контакты и общение в обществе при помощи цивилизованных способов взаимодействия с окружающими.

Благодаря участию в службе примирения (медиации) у подростков формируются следующие навыки: подростки лучше знают обстановку в образовательной организации и общаются со сверстниками на одном языке; подростки доверяют своим ровесникам и делятся самым сокровенным; опыт работы в качестве медиатора положительно влияет на подростков, поскольку им требуется принимать разные точки зрения, проявлять толерантность и уважение, помогать сторонам конфликтной ситуации слышать друг друга и договариваться; это эффективные способы самоуправления и социализации, где подростки получают необходимые навыки ответственного конструктивного поведения.

Таким образом, школьная служба примирения (медиации) включает определенные процессы. В процессе медиации формируется новый тип реагирования на конфликтные и прочие сложные ситуации благодаря тому, что работа с конфликтами, нарушениями дисциплины и правонарушениями осуществляется на основе разного типа восстановительных программ (медиации, кругов сообщества, школьных конференций, семейных конференций [10]). Также наблюдается перемена сложившихся установок педагога, администрации, школьников и родителей на разрешение конфликтов; происходит формирование ценностей восстановительной культуры. В заключение хотелось бы отметить, что в образовательной организации традиционные формы управления, развития и способы воспитания обучающихся дополняются на основе применения восстановительных практик.

#### Библиографический список

1. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации). Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (последняя редакция). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038)
2. Об образовании в Российской Федерации. Закон РФ № 273 от 29.12.2012. Москва: Проспект, 2013.
3. Об основных гарантиях прав ребёнка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). Федеральный закон от 24 июля 1998 г. N 124-ФЗ. Available at: <https://base.garant.ru/#friends>
4. Об утверждении плана мероприятий на 2015-2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 февраля 2015 года N 167-р (с изменениями на 13 октября 2017 года). Режим доступа: <http://docs.cntd.ru>
5. Методические рекомендации Минобрнауки России по организации служб школьной медиации в образовательных организациях (Письмо Минобрнауки России Руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования № ВК-844/07 от 18.11.2013 г.). Available at: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф)
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н (в ред. приказа от 05.08.2016 № 422н, с изм., внесенными приказом от 25.12.2014 № 1115н). Available at: <http://www.consultant.ru>
7. Машарова Т.В. Социальная компетентность личности и движущие силы ее развития. Актуальные вопросы современной науки: Материалы XI Международной научно-практической конференции. Горловка, 2011: 103 – 106.
8. Кривцова А.С., Хухлаева О.В. Служба школьной медиации. Электронная система Образование: «Справочник педагога-психолога. Школа». 2014; 2.
9. Коновалов А.Ю. Восстановительная медиация и службы примирения в образовательной сфере. Директор ССУЗа. 03. 2014: 29 – 35.
10. Школьная служба примирения: от идеи к действиям. Педагогическое обозрение. Ноябрь 2010; 10 (107): 8 – 9.

#### References

1. Ob al'ternativnoj procedure uregulirovaniya sporov s uchastiem posrednika (procedure mediacii). Federal'nyj zakon ot 27.07.2010 № 193-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038)
2. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Zakon RF № 273 ot 29.12.2012. Moskva: Prospekt, 2013.
3. Ob osnovnyh garantiyah prav rebenka v Rossijskoj Federacii» (s izmeneniyami i dopolneniyami). Federal'nyj zakon ot 24 iyulya 1998 g. N 124-FZ. Available at: <https://base.garant.ru/#friends>
4. Ob utverzhdenii plana meropriyatij na 2015-2017 gody po realizacii vazhnejshih polozhenij Nacional'noj strategii dejstvij v interesah detej na 2012-2017 gody. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 fevralya 2015 goda N 167-r (s izmeneniyami na 13 oktyabrya 2017 goda). Rezhim dostupa: <http://docs.cntd.ru>
5. Metodicheskie rekomendacii Minobrnauki Rossii po organizacii sluzhb shkol'noj mediacii v obrazovatel'nyh organizacijah (Pis'mo Minobrnauki Rossii Rukovoditel'nyh organov ispolnitel'noj vlasti sub'ektov Rossijskoj Federacii, osuschestvlyayuschih gosudarstvennoe upravlenie v sfere obrazovaniya № ВК-844/07 ot 18.11.2013 g.). Available at: [минобрнауки.рф](http://минобрнауки.рф)
6. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')». Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18.10.2013 № 544n (v red. prikaza ot 05.08.2016 № 422n, s izm., vnesennymi prikazom ot 25.12.2014 № 1115n). Available at: <http://www.consultant.ru>
7. Masharova T.V. Social'naya kompetentnost' lichnosti i dvizhushchie sily ee razvitiya. Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Gorlovka, 2011: 103 – 106.
8. Krivcova A.S., Huhlaeva O.V. Sluzhba shkol'noj mediacii. 'Elektronnaya sistema Obrazovanie: «Spravochnik pedagoga-psihologa. Shkola». 2014; 2.
9. Kononov A.Yu. Vosstanovitel'naya mediaciya i sluzhby primireniya v obrazovatel'noj sfere. Direktor SSUZa. 03. 2014: 29 – 35.
10. Shkol'naya sluzhba primireniya: ot idei k dejstviyam. Pedagogicheskoe obozrenie. Noyabr' 2010; 10 (107): 8 – 9.

Статья поступила в редакцию 29.06.19

УДК 37.035.1.7

**Mokeyeva L.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: [mok54@mail.ru](mailto:mok54@mail.ru)  
**Tsybmal A.V.**, Physical Education Teacher, Yalta Secondary School n.a. the Holy Tsarevich Alexy (Yalta, Russia), E-mail: [dasnasta24109@mail.ru](mailto:dasnasta24109@mail.ru)

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF THE BASIS OF HEALTHY LIFE STYLE IN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF SMALL COMPLEX SCHOOL.** The article is interesting because it presents a set of requirements for modern teachers working in a small school. The article presents the preliminary results of a scientific study on the formation of children's foundations of a healthy lifestyle in a small school, which was held on the basis of Yalta secondary school named after St. Tsarevich Alexei. The authors conducted a serious study among teachers and students, the purpose of which was the study of ideas about the basics of a healthy lifestyle of students in a small school. The program of pedagogical support of students is presented, the results of its testing are recommended for use in the framework of the educational program in schools of Yalta. The authors concluded that the formation of the need for a healthy lifestyle in a small school is provided by the presence of teaching staff with professional knowledge and skills; with developed communicative, reflective and empathic abilities and skills; understand the essence of a healthy lifestyle and have the willingness and desire to carry out appropriate activities, that is, to apply innovative forms and methods of work to promote a healthy lifestyle of children.

**Key words:** pedagogical support, scientific research, diagnostic support, experimental work, personal development of children of an ungraded school.

**Л.Н. Мокеева**, канд. пед. наук, доц., Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского г. Ялта, E-mail: [mok54@mail.ru](mailto:mok54@mail.ru)

**А.В. Цимбал**, учитель физкультуры, Ялтинская общеобразовательная школа имени святого цесаревича Алексея, E-mail: [dasnasta24109@mail.ru](mailto:dasnasta24109@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ

Статья интересна тем, что в ней представлен комплекс требований, предъявляемый к современным педагогам, работающим в малокомплектной школе. В статье представлены предварительные результаты научного исследования по формированию у детей основ здорового образа жизни в условиях малокомплектной школы, которое проводилось на базе Ялтинской общеобразовательной школы имени святого цесаревича Алексея. Авторами проведено

серьёзное исследование среди педагогов и обучающихся, целью которого стало изучение представлений об основах здорового образа жизни учащихся в малокомплектной школе. Представлена программа педагогического сопровождения обучающихся, итоги её апробации рекомендованы для применения в рамках осуществления образовательной программы в школах города Ялты. Авторы сделали выводы о том, что формирование потребности в здоровом образе жизни в условиях малокомплектной школы обеспечивается наличием педагогических кадров, обладающих профессиональными знаниями и умениями; имеющих развитые коммуникативные, рефлексивные и эмпатийные способности и умения; понимающих сущность здорового образа жизни и имеющих готовность и желание осуществлять соответствующую деятельность, то есть применять инновационные формы и методы работы по формированию здорового образа жизни детей.

**Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, научное исследование, диагностическое сопровождение, экспериментальная работа, личностное развитие детей в условиях малокомплектной школы.

## Введение

Сотрудничество высших учебных заведений и общеобразовательных школ предполагает разнообразные программы и варианты. Научно-исследовательская работа будущего бакалавра является неотъемлемой частью в написании курсовой работы. Без участия научного руководителя и квалифицированных кадров школы невозможно качественно отразить результаты и возможности педагогической практики и экспериментальной работы обучающихся. Представленная форма сотрудничества позволила нам показать возможности педагогического сопровождения формирования основ здорового образа жизни в условиях малокомплектной Ялтинской общеобразовательной школы имени святого цесаревича Алексея.

В современном мире единого мнения о понятии «здоровье» и «здоровом образе жизни» у учёных нет. Наиболее принятое понимание здорового образа жизни человека связывается с комплексом оздоровительных мероприятий, обеспечивающих гармоничное развитие и укрепление здоровья, повышение работоспособности и продление творческого долголетия людей. Подразумевается, что здоровый образ жизни обеспечивает деятельность человека, активную позицию личности.

Общепризнано, что здоровый образ жизни и включает в себя следующие элементы: продуктивную трудовую деятельность, отречение от нездоровых привычек, наилучший двигательный режим, персональную гигиену, закаливание, целесообразное питание.

О том, что здоровый образ жизни должен стать потребностью каждого, ни у кого не вызывает сомнения. Поэтому насущной необходимостью является формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью, как важнейшему фактору реализации жизненных смыслов и целей, развитие у детей адаптационных возможностей организма, способности противостоять отрицательным факторам, разрушающим здоровье. Об этом в своих работах писали знаменитые ученые Р.И. Айзман, М.В. Антропова, В.К. Бальсевич, В.И. Бондин, М.Я. Виленский, Л.Л. Головин, И.В. Дубровина, Г.К. Зайцев, В.В. Кудрявцев, Г.М. Соловьев и др. [1].

Формирование основ здорового образа жизни у детей – это сложный и трудоемкий процесс [2; 3; 4; 5]. Его успех зависит не только от условий и обстоятельств, сложившихся в семье, но и от временного детского коллектива, в котором ребёнок находится в школе.

Условия малокомплектной школы позволяют ребёнку проявить себя как личность, освоить новые компетенции, которые могут повлиять на дальнейшую жизнь ребёнка. По статистике именно в школе дети знакомятся с вредными привычками, которые в дальнейшем сопровождают их по жизни. Задачи педагогов, которые курируют детей, не допустить возможности влияния внешних и внутренних факторов на ухудшение здоровья обучающихся. Помимо этого, главной задачей педагога становится освоение детьми знаний о важности сохранения и улучшения своего здоровья и здоровья окружающих на протяжении всей жизни.

Наиболее эффективно формирование здорового образа жизни детей возможно в условиях целенаправленной реализации педагогического сопровождения. Понятие педагогическое сопровождение состоит в ряду таких категорий гуманистической педагогики, как педагогическая поддержка, психолого-педагогическое сопровождение, помогающее поведение педагога, психологической безопасности субъекта, безопасность образовательной среды [4].

Наши исследования опираются на личностно-ориентированный, субъектный и диагностический подходы. Основными принципами реализации основ здорового образа жизни у детей в малокомплектной школе будут следующие: деятельностный принцип, учет особенностей среды (средовой) принцип, мотивационно целевой принцип и принцип диагностического сопровождения. Субъектами педагогического сопровождения являются дети и педагоги школы (педагоги физического воспитания, учителя, психологи).

Критериями и показателями формирования основ здорового образа жизни у детей, которыми мы мотивировали обучающихся были: отчетливые и осмысленные представления об основах здорового образа жизни у детей; ценностное отношение к своему здоровью; психологическое здоровье детей, прежде всего проявляющееся в их социализации, отсутствие тревожности. Состояние физической работоспособности определяли промежуточной аттестацией на уроках физической культуры.

Соответственно названным критериям нами подобрана диагностика, состоящая из специальной анкеты, выявляющей осведомленность и ценностное отношение детей к здоровому образу жизни (тест М.И. Рожкова «Мониторинг социализации личности учащегося», тест тревожности Филипса) и специальные методы, стандарты, антропометрические индексы, упражнения-тесты для

оценки физического состояния организма и физической подготовленности обучающихся.

Педагогическое сопровождение строилось также на основе критериев и показателей, которые позволяли не только определить сущность системы формирования здорового образа жизни детей, но и организовать на научной основе диагностическое сопровождение этого процесса с учетом предпосылок успешности данного процесса.

Активную деятельность по сохранению и укреплению здоровья определяли промежуточной аттестацией на уроках физической культуры. Аттестация проходит в форме сдачи рекомендуемых нормативов физической подготовленности учащихся общеобразовательных учреждений. Нормативы представлены в «Спортивно-техническом комплексе «Готов к труду и защите Отечества» и устанавливаются уровнем физических качеств и способностей учащихся. Требования нормативов обучающиеся исполняют в начале и конце учебного года. На зачете обучающиеся показывают багаж знаний и умений по основным разделам программы по физическому воспитанию: основы физической культуры и здорового образа жизни; физкультурно-оздоровительная деятельность; спортивно-оздоровительная деятельность. Форму зачета определяет учитель физической культуры. Результаты записывают в журнал словом «сдано». Критериями успешности функционирования системы педагогического сопровождения были: ценностное отношение к своему здоровью у педагогов; активная деятельность по сохранению и укреплению своего здоровья; компетентное формирование основ здорового образа жизни личности ребёнка. Данные критерии предполагали изучение ценностей здорового образа жизни педагогов, их профессиональной готовности; коммуникативных умений, уровня эмпатии и др.

**Основное содержание статьи.** Экспериментальная работа по формированию основ здорового образа жизни детей в малокомплектной школе осуществлялась в течение учебного года. В первой четверти проводилась подготовительная работа, которая позволила выявить критерии и показатели эффективности данной работы, подобрать релевантный диагностический инструментарий. Предпосылками осуществления эффективной деятельности по формированию основ здорового образа жизни детей в малокомплектной школе являлись: подготовленности педагогов к данной деятельности, то есть профессиональная готовность, коммуникативная компетентность, рефлексивная культура и способность понимать ребёнка, сочувствовать, сотрудничать, что обеспечивает такая значимая для педагога способность к эмпатии.

Всего с детьми работали пять педагогов, среди них один учитель физкультуры, один психолог. Все педагоги показали высокий (78%) или средний (52%) уровень профессиональной готовности, способность к осуществлению коммуникации с коллегами и детьми у всех развита на уровне компетентности. Для формирования основ здорового образа жизни особенно важна способность к самоанализу и коррекции своей работы. Отметим, что уровень рефлексивной культуры у педагогов школы на уровне нормы (76%), высокий показали 33% учителей, и только учитель физкультуры показала уровень рефлексии ниже нормы, ввиду того, что это молодой специалист, и в школе работает только с начала учебного года.

Таким образом, в малокомплектной школе имени цесаревича Алексея в городе Ялта существуют благоприятные условия для успешной реализации экспериментальной работы по формированию основ здорового образа жизни.

Экспериментальная работа проводилась в течение учебного года, в которой приняли участие 44 обучающихся 5-9 классов (среди которых было 19 мальчиков и 25 девочек, из них 35 – основная группа здоровья, 6 – подготовительная и 3 – специальная медицинская группа).

Первый этап педагогического сопровождения формирования основ здорового образа жизни у детей в условиях малокомплектной школы предполагал провещение детей основам здорового образа жизни, особое внимание уделялось формированию ценностей здорового образа жизни. Наши результаты показали, что представление детей о здоровом образе жизни было поверхностным. Общее понятие о здоровом образе жизни на словах, когда все делается для здоровья – соблюдение режима дня, гигиенические процедуры, правильное питание, занятия физкультурой и спортом, отражали в анкетах большинство детей (82%). Но на практике – половина детей не делают зарядку дома, не занимаются спортом, а 15% детей пропускают уроки физкультуры под любым предлогом. На этом этапе было немаловажно разъяснить детям, как необходимо беречь своё здоровье, научить правильно, использовать полученную информацию, способствовать усвоению этой информации, стимулировать формирование ценностного отношения к своему здоровью, посещать уроки физкультуры и спортивные секции, как в школе, так и в городе.

Второй этап педагогического сопровождения формирования основ здорового образа жизни у детей предполагал подготовку детей к принятию правильных решений на основе полученных знаний. Для этой цели администрацией школы устраивались встречи со знаменитыми людьми города: ветеранами ВОВ, юристами, предпринимателями, спортсменами. Просматривались кинофильмы, в которых показаны примеры последствия халатного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих в виду вредных привычек или несоблюдения других основ здорового образа жизни. Проводились соревнования, эстафеты на развитие двигательных качеств, использовались положительные социальные модели.

На третьем этапе педагогического сопровождения формирования основ здорового образа жизни школьник подготовлен к осознанному выбору в пользу здорового образа жизни, умеет сделать правильный выбор, проводит самоконтроль за состоянием здоровья. На этом этапе ребенок владеет компетенциями, необходимыми для сохранения положительного отношения к своему здоровью. Главным является его личный опыт, приобретенный в процессе обучения в малокомплектной школе. Система здоровьесберегающих мероприятий, внимательное отношение педагогов к физическому и психическому здоровью обучающихся, психологическая поддержка, все это способствует формированию определенных навыков. За время обучения в школе ребенок на своем примере узнает, как его организм будет работать при соблюдении и несоблюдении необходимых норм здорового образа жизни.

Проанализированы результаты выполнения обучающимися контрольных нормативов для выполнения «проблемных» физических качеств и двигательных способностей, которые требуют повышенного внимания для развития в процессе занятий физической культурой и спортом.

Педагогическому тестированию подверглась группа обучающихся 8-9 классов. 4 обязательных теста, которые выполняли тестирующие были следующие – бег на 100 м (с), подтягивание из виса на высокой перекладине (кол-во раз), бег на 3 км (мин, с) и наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами (см). Статистический анализ полученных данных обрабатывался с использованием стандартных методик.

Результат в беге на 100 м, характеризующий скоростные способности обследуемых, оказался равен в среднем по группе  $14,75 \pm 1,1$  с. При этом лучший результат составил 12,2 с, а худший – 17,3 с.

Норму золотого знака отличия выполнили 5 человек или 21,7% от числа обследуемых, серебряного – 8 (34,8%) и 4 (17,40%) человек соответственно. Количество обучающихся, не выполнивших данный норматив комплекса ГТО, составило 6 человек, или 26,1% от всей группы.

При выполнении подтягиваний из виса на высокой перекладине (норматив, характеризующий степень развития силовых способностей) были показаны следующие результаты: среднegrupповое значение оказалось равно  $12,2 \pm 2,9$  раз при большом индивидуальном разбросе – от 4-х (худший показатель) до 20 (лучший показатель) раз. На нормативы золотого значка подтянулись 5 человек (21,7% от всей группы). Количество подтягиваний, необходимых для получения серебряного или бронзового знаков выполнили 10 и 3 обучающихся, что составляет 43,4% и 13,2% от всей группы. Количество обследуемых, не сумевших выполнить данный норматив, составило 5 человек или 21,7% от ревикуемых школьников.

Выполнение норматива бег на 3 км, который характеризует развитие выносливости, дало следующие результаты: лучший показатель оказался равен 14

мин, 9 сек, худший – 17 мин. 38 сек. Средний результат по группе был  $15,14 \pm 1,4$ . Из общего числа обследуемых 7 человек выполнили нормы на золотой знак (30,5%), по 5 человек (21,7%) – на бронзу и серебро. Однако надо заметить, что 6 человек (26,1%) не смогли выполнить этот тест.

Выполнение теста, характеризующего гибкость обучающихся (наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамейке) выявил самый лучший результат – (18 см) и худший (2 см). Среднegrupповое значение выпадит следующим образом –  $9,6 \pm 3,2$  см. На золотой знак этот норматив выполнили 5 человек (21,7%), серебряный – 11 человек (47,8 0%), бронзовый – 1 человек (4,3%), не выполнили нормы по «гибкости» – 6 человек (26,2%).

Если анализировать результаты выполнения обязательных тестов, то особое внимание необходимо обратить на развитие гибкости, выносливости и скоростных способностей обучающихся.

Соотношение уровней физического здоровья в школе был следующим: низкий – 40%, ниже среднего – 12%, средним – 38%, выше среднего – 10%.

Таким образом, необходимо повышать двигательную активность обучающихся, уровень их физического здоровья на основе регулярных занятий физкультурой и спортом для того, чтобы успешно сдавать нормы комплекса ГТО.

На протяжении проведения экспериментальной работы проводилось диагностическое сопровождение процесса формирования основ здорового образа жизни детей, позволяющее оценить физическое и психическое здоровье школьников. Внимательное отношение педагогов и индивидуальный подход способствуют сохранению психологического и физического здоровья детей.

### Вывод

По итогам экспериментальной работы предварительно можно сделать вывод, что усилия по формированию основ здорового образа жизни детей в условиях малокомплектной школы имени цесаревича Алексея в городе Ялта не прошли даром. По итогам проведенной работы 79,5% детей по данным диагностики соответствуют нормам здорового образа жизни. Часть детей условно соответствуют нормам (при общем активном и здоровом образе жизни у них отмечается высокая тревожность). К сожалению, у 6,8% детей не сформировалось положительное отношение к своему здоровому образу жизни.

Наше исследование, предполагающее проведение научно-педагогического эксперимента студентами бакалавриата в рамках выполнения выпускной квалификационной работы в качестве специалистов в области адаптивной физической культуры, находится на стадии реализации. Однако можно констатировать, что научно-исследовательская деятельность студента, который решает значимую для развития личности ребенка педагогическую проблему, не только приносит пользу обучающимся, но и способствует развитию личности самого студента, его профессиональному становлению, формированию его исследовательских компетенций.

В целом можно отметить, что формирование потребности в здоровом образе жизни в условиях малокомплектной школы обеспечивается наличием педагогических кадров, обладающих профессиональными знаниями и умениями; имеющих развитые коммуникативные, рефлексивные и эмпатийные способности и умения; понимающих сущность здорового образа жизни и имеющих готовность и желание осуществлять соответствующую деятельность, то есть применять инновационные формы и методы работы по формированию здорового образа жизни детей.

### Библиографический список

1. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. М.Р. Битянова. 2-е изд., стер. Москва: Генезис, 2000.
2. Калинин Л.А. *Использование новых и традиционных активно-оздоровительных технологий для оздоровления учащихся общеобразовательных учреждений (система ПОЛИКОН): методическое пособие*. Москва: МТО ХОЛДИНГ, 2003.
3. Ковалько В.И. *Здоровьесберегающие технологии в начальной школе*. 1–4-е классы Москва: ВАКО, 2004.
4. Офицерова Т.А., Губанихина Е.В. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников. *Молодой учёный*. 2017; 48: 202 – 205.
5. Смирнов Н.К. *Здоровьесберегающие технологии в работе учителя и школы*. Москва: АРКТИ, 2003.

### References

1. Bityanova M.R. *Organizatsiya psihologicheskoy raboty v shkole*. M.R. Bityanova. 2-e izd., ster. Moskva: Genezis, 2000.
2. Kalinkin L.A. *Ispol'zovanie novykh i traditsionnykh aktivno-ozdorovitel'nykh tekhnologiy dlya ozdorovleniya uchashchisya obsheobrazovatel'nykh uchrezhdenij (sistema POLIKON): metodicheskoe posobie*. Moskva: MTO HOLDING, 2003.
3. Koval'ko V.I. *Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v nachal'noj shkole*. 1–4-e klassy Moskva: VAKO, 2004.
4. Oficerova T.A., Gubanihina E.V. Obespechenie psihologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'nogo processa kak uslovie sohraneniya i ukrepleniya psihologicheskogo zdorov'ya shkol'nikov. *Molodoy ucheniy*. 2017; 48: 202 – 205.
5. Smirnov N.K. *Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v rabote uchitelya i shkoly*. Moskva: ARKTI, 2003.

Статья поступила в редакцию 25.06.19

УДК 378

**Nasyrova E.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education of Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: elm.n@mail.ru  
**Bezmyannaya A.D.**, postgraduate, Department of Pedagogy of Professional and Additional Education, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: ms.bad2016@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF DESIGN AND ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS OF A POLYTECHNICAL COLLEGE.**

Analysis of the specifics of problems of modern vocational education allows identifying features of polytechnic education and its main shortcomings in the implementation of the competence approach in teaching students. The training only professional and general professional competencies in future specialist is one of such shortcomings. When conducting this kind of educational activity, the state receives a specialist who is limited only by professional specificity and who is not ready to introduce innovations into work. In the study students who graduate to be specialties in the field of IT-technologies, whose skills are so necessary in the country are of particular importance. The narrow range of professional competencies formulated in the Federal State Educational Standard (for example, the specialty 09.02.03 Programming in computer systems) does not fully include the qualities that today's graduates need when they work for employers in the sphere of their profession. The researchers study such qualities and competencies, as developed spatial thinking, creative thinking, formed design skills, developed competences: design, research, design and design competence.

**Key words:** competence, design competence, design and design competence, three-dimensional modeling, pedagogical conditions.

**Э.Ф. Насырова**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: elm.n@mail.ru

**А.Д. Безымянная**, аспирант каф. педагогики профессионального и дополнительного образования, Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: ms.bad2016@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Анализ специфики проблем современного профессионального образования позволил выделить особенности политехнического образования и определить его основные недостатки при внедрении компетентного подхода в обучении студентов. К таковым, например, можно отнести недостаточность воспитания в будущем специалисте только профессиональных и общепрофессиональных компетенций. При ведении такого рода образовательной деятельности государство получает ограниченного только профессиональной спецификой специалиста, не готового к внедрению инноваций и нововведений в свою деятельность. В нашем исследовании особую значимость занимают студенты, выпускающиеся по профессиям и специальностям в области IT-технологий, чьи навыки сегодня так необходимы в стране. Узкий спектр профессиональных компетенций, сформулированных в Федеральном государственном образовательном стандарте (на примере специальности 09.02.03 Программирование в компьютерных системах) не включает в себя в полной мере качества, которые необходимы сегодняшним выпускникам, когда они обращаются к работодателям для принятия на работу в индустрию. Речь идёт о таких качествах и компетенциях, как: развитое пространственное мышление, креативное мышление, сформированные навыки проектирования, развитые компетенции: конструкторская, исследовательская, проектная и проектно-конструкторская компетенция.

**Ключевые слова:** компетенция, конструкторская компетенция, проектно-конструкторская компетенция, трехмерное моделирование, педагогические условия.

Компетенция – это личностная способность специалиста (сотрудника) решать определённый класс профессиональных задач [1].

Опираясь на исследования И.Л. Столяра, А.В. Хуторского и И.А. Зимней, а так же исследователей Э.Ф. Насыровой и А.А. Данилова, мы трактуем понятие «компетенция», как – перечень требований, предъявляемых потенциальному работнику, гарантирующих продуктивное выполнение им его профессиональной деятельности. Следует разграничить такие близкие понятия, как компетенция и компетентность. Обобщая опыт выше упомянутых ученых, мы определили компетентность, как интегративное свойство личности, способствующее продуктивному выполнению работником его профессиональной деятельности [2].

В нашем исследовании ключевую роль играет формирование проектно-конструкторской компетенции. Сама конструкторская компетенция представляет собой формируемую характеристику способности и готовности выпускника к проектировочной деятельности, на основе владения специальными проектными и конструкторскими знаниями и умениями, использования современных технологий в среде проектирования и программирования обоснованного выбора и оптимизации в случае многообразия решений; учета скоростного изменения технологий [3].

В свою очередь, проектно-конструкторская компетенция трактуется нами как, как личностная, интегративная, формируемая в процессе обучения характеристика способности студента-программиста, проявляющаяся в готовности к проектированию и моделированию с использованием современного оборудования и программного обеспечения, на основе владения специальными проектными конструкторскими знаниями и умениями.

Разделяя конструирование и проектирование, отметим, что конструирование представляет собой процесс разработки конструкции технической системы с использованием определенным образом связанных стандартных и изобретенных элементов. Результат конструкторской деятельности материализован в виде опытного образца. Проектирование в отличие от конструирования связано с научно-техническими расчетами на чертеже основных параметров будущей технической системы, её предварительным исследованием. Продукт проектировочной деятельности выражается в особой знаковой форме: текст, чертеж, график, расчет, модель на компьютере [4].

На сегодняшний день 3D моделирование занимает очень обширную нишу во многих сферах детальности, начиная от моделирования различных систем и процессов, до прототипирования интерфейсов и создания модели любого живого и неживого существа. Именно поэтому, формирование проектно-конструкторской компетенции актуально для специалистов по профессиям и специальностям:

- 09.02.03 Программирование в компьютерных системах;
- 09.02.01 Компьютерные системы и комплексы;
- 09.01.03 Мастер по обработке цифровой информации;
- 09.02.07 Информационные системы и программирование;
- 54.02.01 Дизайнер (по отраслям) и другие.

Именно в данном процессе обучения трехмерному моделированию формируются такие ключевые качества профессионала, как: творческое мышление, критическое мышление, конструкторские навыки, пространственное мышление, визуальное восприятие, проектная деятельность, информационная и инновационная компетенция.

Для того чтобы выпускник мог обладать достаточным уровнем квалификации и набором профессиональных компетенций для ведения профессиональной деятельности и эффективного решения производственных задач, необходимо внедрить в образовательный процесс особые условия обучения. Они же – педагогические условия образовательного процесса.

Для качественного формирования проектно-конструкторской компетенции будущих программистов при обучении трехмерному моделированию в политехническом колледже нами были сформулированы и выбраны наиболее эффективные педагогические условия:

- введение в образовательный процесс специализированной системы оценки на основе критериального оценивания международного некоммерческого движения «WorldSkills International»;
- организация подготовки студентов к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия) по компетенции «3D моделирование для компьютерных игр»;
- применение метода конструкторского проекта в организации учебного процесса будущих программистов при обучении трехмерному моделированию;
- разработка и внедрение учебно-методического пособия «Трехмерное моделирование» в процесс обучения будущих программистов.

Рассмотрим подробнее выделенные нами педагогические условия.

**Введение в образовательный процесс специализированной системы оценки на основе критериального оценивания международного некоммерческого движения «WorldSkills International»**

Движение «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia (далее, WSR) получило свое развитие от международного некоммерческого движения WorldSkills International (далее, WSI). С 2012 года, когда Российская федерация вступила WSI, правительство страны начало активное спонсирование условий для трансляции международной практики оценки качества подготовки специалистов. Цель движения – повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом.

Главной миссией Движения является развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха [5].

Для выполнения справедливой и независимой оценки качества выполненных специалистом работ, была разработана специфическая критериальная система оценки, которая включает в себя такие элементы, как:

1. Аспект.
2. Субкритерий.
3. Критерий.

Схема оценки составляется таким образом, чтобы максимально точно и корректно измерить уровень владения специалистом навыками и знаниями, необходимыми для профессионала высшего класса. Количество аспектов должно находиться в пределах от 50 до 300 позиций в сумме по всем модулям. Оптимально – от 75 до 250. Каждый аспект должен относиться к определенной секции стандарта (WSSS) в котором прописываются все ключевые навыки и компетенции специалиста в конкретной области. Вес одного аспекта не должен превышать 2-х баллов. Общий вес аспектов для всех модулей Конкурсного задания не может превышать 100 баллов.

Таким образом, определенное количество аспектов позволяет максимально детально рассмотреть процесс создания и обработки практически любого продукта деятельности. В этом случае, идет речь о внедрении в образовательный процесс балльно-рейтинговой системы, позволяющей решить проблемы неточности оценки, которые присущи обычной пяти балльной шкале.

Аспекты в свою очередь подразделяются на: измеримые (оценка по определенным показателям) и судейские (субъективная оценка членов жюри). Измеримый аспект может быть бинарным или дискретным. При бинарной системе понимается оценка качества по двум параметрам: «да» или «нет». Дискретный аспект имеет условия частичного выполнения. То есть, допускает погрешность в выполнении работы и начисления неполного количества баллов.

Не измеряемые (например, «красиво», «эстетично», «вкусно», «профессионально» и т. п.) – это судейская оценка. Она ведется группой из 3-х экспертов. Для оценки используются карточки с судейскими оценками: 0, 1, 2, 3, где:

0 – качество ниже промышленных стандартов;

1 – работа выполнена в пределах промышленных стандартов, то есть качество приемлемо для использования потребителем/заказчиком. Однако с точки зрения профессионала работа может быть выполнена лучше;

2 – исполнение превосходит промышленные стандарты, профессионал не видит никаких недостатков;

3 – шедевр, крайне редкий и сложно достижимый результат

Разница между оценками не должна быть больше 1.

Таким образом, критерии к работе будут оценены как с точки зрения измеряемых параметров и качества работы, так и с точки зрения эстетики и профессионализма студента.

*Организация подготовки студентов к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия) по компетенции «3D моделирование для компьютерных игр».*

Учебный процесс включает в себя равномерное усвоение знаний и умений, а так же оттачивание навыков в приближенной к производству профессиональной обстановке. Однако в таком размеренном процессе, как правило, не учитываются показатели стрессоустойчивости, мотивации, конкурентной среды и борьбы за достижение лучшего результата. Именно погружение студентов среду конкурсного состязания способно подготовить будущего специалиста в работе во внештатной обстановке и быть более спокойным при выполнении производственных задач.

Чемпионаты профессионального мастерства «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia позволяют симитировать производственный процесс с вышеописанными показателями максимально близко к реальному заказу работодателя. Конкурсное задание для чемпионатов разрабатывается непосредственно работодателями и обязательно должно быть сложным и практически невыполнимым за указанный промежуток времени даже профессионалом. Таким образом, при участии в таком мероприятии студенты имеют возможность не только отточить свои навыки и компетенции, но и сравнить свои показатели с другими участниками из других образовательных учреждений. Именно здесь берётся обмен опытом, как между студентами, так и непосредственно преподавателями профессиональных дисциплин.

*Применение метода конструкторского проекта в организации учебного процесса будущих программистов при обучении трехмерному моделированию.*

Применение проектов в образовательном процессе постепенно становится неотъемлемой частью любой образовательной деятельности. Даже при

выполнении выпускной квалификационной работы обучающиеся изготавливают какой-либо проект, направленный на демонстрацию навыков и умений студента.

На стадии закрепления материала конструкторский проект служит средством для оценки уровня подготовки студента по необходимым требованиям и критериям. Изначально, проект – это последовательность взаимосвязанных мероприятий, направленных на решение конкретной проблемы и ограниченных по времени, месту и ресурсам [6].

Результативность проектирования основывается его освоением на методологическом, теоретическом, эмпирическом уровнях. Проектное обучение может реализовываться в форме научно-исследовательской деятельности, социокультурном проектировании в рамках воспитательного процесса образовательной организации, а также в творческой деятельности.

Проектная деятельность обладает объективным педагогическим потенциалом, так как относится к комплексной и наряду с непосредственным результатом она позволяет овладеть универсальными компетенциями, сформировать новые представления, смыслы и ценности [7].

В нашем исследовании проектирование является заключительным этапом формирования проектно-конструкторской компетенции студентов, при котором будет выполнена наиболее качественно оценка итоговых знаний и умений. Проводится в виде выполнения конструкторского проекта с последующей презентацией.

Сама стадия проектирования (стадия конструкторского проекта), предусматривает углубленную разработку итоговой работы с учетом замечаний и предложений, принятых при ее рассмотрении. Характерная особенность этой стадии заключается в том, что объем работы студента в роли конструктора значительно больше объема обычного моделилера за счёт применения профессиональных навыков программиста в конструкторский проект.

Большую часть времени на этой стадии занимают объемное моделирование изделия и его отдельных элементов, уточнение общей композиции, пропорции, компоновка элементов.

На этой стадии студент обязан выполнить чертежи общих видов в соответствии с последней утвержденной моделью, создать модель, обработать, выполнить развертку, затекстурировать модель, выполнить построение скелета и костей, а также выполнить анимацию модели. Итоговым шагом при завершении проекта будет программирование модели в движках (Unity или Unreal Engine) и создание полноценной игры или мультимедийного контента, например, небольшой анимационный фильм.

Процесс оценки такого проекта требует очень внимательного анализа всей проектной документации с учетом задания на проектирование, в котором должны быть отражены результаты [8].

В конструкторский проект, представляемый на оценку, входят следующие материалы: пояснительная записка; выписка из протокола об утверждении конструкторского предложения; чертежи общих видов модели, аксонометрические изображения, рисунки концепта; готовые образцы моделей, файлы с программным обеспечением для проверки корректности выполнения блоков в программах.

*Разработка и внедрение учебно-методического пособия «Трёхмерное моделирование» в процесс обучения будущих программистов.*

Учебное пособие – учебно-теоретическое издание, частично заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания [9]. Учебно-методическое пособие «Трёхмерное моделирование» издано в двух томах и имеет направленность как для студентов в качестве опорного учебного материала, так и для преподавателей с точки зрения оценки работы учащихся.

Первая часть (студенческая) издана в роли учебно-методического источника последовательности действий для выполнения заданий. Помимо предложенных тем и упражнений, пособие включает в себя информацию о том, на какие элементы модели необходимо обращать внимание, чтобы модель была корректна для индустрии видеоигр.

Для преподавателей разработана вторая часть пособия и содержит в себе информацию по оценке корректности моделей студентов. В этом случае, преподаватель выступает экспертом и должен понимать каждый этап выполнения конструкторского проекта для качественной оценки студенческой работы.

#### Библиографический список

1. Буеров А.С., Безымянная А.Д. Формирование профессиональных компетенций студентов высшей школы в условиях реализации образовательного курса «Робототехника и трехмерное моделирование». *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018; Т. 7, № 4: 49 – 51.
2. Насырова Э.Ф., Данилов А.А. Информационно-методическая компетенция педагога. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 1: 94 – 97.
3. Буеров А.С., Косенко С.М. Роль учебно-методического пособия в формировании конструкторской компетенции студентов педагогического образования в области робототехники. *В сборнике: Современные тенденции развития системы образования сборник статей*, Чебоксары, 2019: 14 – 18.
4. Осипова С.И., Ерцкина Е.Б. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов-будущих инженеров в образовательном процессе *Сибирский педагогический журнал*. 2007; 14.
5. *Ворлдскиллс Россия*. Available at: <https://worldskills.ru>
6. *Практическая психология. Тренинги. Проект*. Available at: <https://uchebnik.online/prakticheskaya-psihologiya-treningi/proekt-46262.html>
7. Варлакова Ю.Р. Формирование готовности к проектной деятельности будущих педагогов в условиях введения ФГОС 3++ в ВУЗе. *Лучшая научная статья 2018: сборник статей XIX Международного научно-исследовательского конкурса*. 2018: 41 – 43.
8. *Художественно-конструкторский проект*. Available at: <http://stoneholdbooks.com>
9. *Словарь специальных терминов*. Available at: <http://www.pgsga.ru>

## References

1. Buerov A.S., Bezmyannaya A.D. Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov vysshej shkoly v usloviyah realizacii obrazovatel'nogo kursa «Robototekhnika i trehmernoe modelirovanie». *Azimet nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2018; T. 7, № 4: 49 – 51.
2. Nasyrova 'E.F., Danilov A.A. Informacionno-metodicheskaya kompetenciya pedagoga. *Azimet nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2019. T. 8, № 1: 94 – 97.
3. Buerov A.S., Kosenok S.M. Rol' uchebno-metodicheskogo posobiya v formirovanii konstruktorskoj kompetencii studentov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti robototekhniki. *V sbornike: Sovremennye tendencii razvitiya sistemy obrazovaniya sbornik statej*. Cheboksary, 2019: 14 – 18.
4. Osipova S.I., Erckina E.B. Formirovanie proektno-konstruktorskoj kompetentnosti studentov-buduschih inzhenerov v obrazovatel'nom processe *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2007; 14.
5. *Worldskills Rossiya*. Available at: <https://worldskills.ru>
6. *Prakticheskaya psihologiya. Treningi. Proekt*. Available at: <https://uchebnik.online/prakticheskaya-psihologiya-treningi/proekt-46262.html>
7. Varlakova Yu.R. Formirovanie gotovnosti k proektnoj deyatel'nosti buduschih pedagogov v usloviyah vvedeniya FGOS 3++ v VUZe. *Luchshaya nauchnaya stat'ya 2018: sbornik statej XIX Mezhdunarodnogo nauchno-issledovatel'skogo konkursa*. 2018: 41 – 43.
8. *Hudozhestvenno-konstruktorskiy proekt*. Available at: <http://stoneholdbooks.com>
9. *Slovar' special'nyh terminov*. Available at: <http://www.pgsga.ru>

Статья поступила в редакцию 05.06.19

УДК 37.032

**Andrianov A.S.**, senior teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul Russia), E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)**Medvedev I.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul Russia),E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)**Semenov V.V.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul Russia),E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)

**PROBLEMS OF WOMEN LAW ENFORCEMENT OFFICERS.** The specificity of official activities in bodies of internal affairs of the Russian Federation requires a high level of physical and psychological preparedness of employees, which may be absent or underrepresented, especially among female employees. Equally important is the lack of a differentiated approach in the presentation of official tasks and responsibilities to employees, depending on their gender. As a result, psychological problems are more likely to occur in female employees. The problem of women's service in bodies of internal affairs of the Russian Federation is relevant, especially at the present time when the general strategy and priorities of the state policy for the advancement of women in Russia are aimed at creating conditions and legal norms that are necessary for the implementation in practice of the constitutional principle of equal rights and opportunities.

**Key words:** training, women officers, bodies of internal affairs, law enforcement.

**A.С. Андрианов**, ст. преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)**И.В. Медведев**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)**В.В. Семенов**, канд. техн. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [vyzemskey@bk.ru](mailto:vyzemskey@bk.ru)

## ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН-СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Специфичность служебной деятельности в органах внутренних дел Российской Федерации требует от сотрудников высокого уровня физической и психологической подготовленности, который может отсутствовать или быть представлен в недостаточном объеме, особенно у женщин-сотрудников. Не менее значимым фактором является и отсутствие дифференцированного подхода в предъявлении служебных задач и обязанностей к сотрудникам в зависимости от их половой принадлежности. Вследствие этого психологические проблемы возникают с большей частотой вероятности именно у женщин-сотрудников правоохранительных органов. Проблема службы женщин в органах внутренних дел Российской Федерации является актуальной, особенно в настоящее время, когда общая стратегия и приоритетные направления государственной политики в области улучшения положения женщин в России направлены на создание условий и правовых норм, необходимых для осуществления на практике конституционного принципа равных прав и возможностей.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, женщины-сотрудники, органы внутренних дел, правоохранительная деятельность.

Недостаточное рассмотрение данного вопроса в педагогической теории и практики, его социальная и научная значимость, а также современные требования к качеству профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов обусловили постановку цели настоящего исследования – изучить проблемы женщин-сотрудников правоохранительных органов.

Для реализации намеченной цели предполагается решить следующие задачи исследования:

1. Провести анализ теоретических основ и практических предпосылок проблемы женщин-сотрудников правоохранительных органов.
2. Рассмотреть проблемы характерные для женщин, принадлежащих к определенной профессии в структуре правоохранительных органов.
3. Выявить проблемы женщин-сотрудников правоохранительных органов, возникающих в ходе изучения дисциплины «Огневая подготовка» на базе образовательного учреждения системы МВД России.

Одна из проблем, которая встречается при прохождении службы женщинами в органах внутренних дел в настоящее время, это гендерные стереотипы [1]. Исходя из традиционных гендерных убеждений, мужчины-сотрудники правоохранительных органов считают, что работа в силовых структурах государства – это исконно мужская сфера деятельности. Для женщины неприятие её мужчинами-коллегами как сотрудника правоохранительной деятельности, как человека, способного эффективно и качественно исполнять поставленные перед ним задачи в области обеспечения охраны правопорядка – это большая проблема. Мужчины проявляют недоверие к женщинам-сотрудникам, часто считают их некомпетентными в профессиональной деятельности и ещё более осторожно относятся к женщинам-руководителям, вышестоящим по должности. Гендерные стереотипы в системе правоохранительных органов – весьма распространённая проблема, которая существенно мешает адекватно воспринимать профессиональные качества женщин-сотрудников, препятствует эффективному взаимодействию внутри рабочего коллектива, может сильно повлиять

на его микроклимат и даже сказываться на работе целых структурных подразделений.

Следующая группа проблем – это отсутствие психодиагностической базы для профотбора женщин-кандидатов в сотрудники правоохранительных органов. Главной целью профессионального психологического отбора сотрудников является определение психологических профессионально важных качеств личности, подходящих для исполнения служебных обязанностей и функций, а также прогнозирование успешности их служебной деятельности. Психодиагностическая база и психологическое сопровождение служебной деятельности женщин положительно повлияют на эффективность работы сотрудников, повышение их профессионализма и улучшение кадрового состава в правоохранительных органах [2].

Теперь рассмотрим специфические проблемы, характерные для женщин, принадлежащих к определенной профессии в структуре правоохранительных органов. Одной из них является синдром эмоционального выгорания, точнее специфические признаки эмоционального выгорания и скорость его развития именно у женщин. В научной литературе ряд работ посвящён изучению специфической проблемы для женщин-следователей – синдрому эмоционального выгорания, который обусловлен следующими причинами:

1. Неоправданная трата собственных сил, отсутствие признания со стороны руководства и коллег.
2. Жёсткая регламентация времени работы, сжатые сроки её выполнения.
3. Повышенные нагрузки в деятельности, сверхурочная работа.
4. Напряжённость и конфликтность в профессиональной среде, постоянная критика проделанной работы.
5. Наличие конфликтных ситуаций в личной жизни и другое.

На женщин-следователей указанные выше факторы оказывают своё влияние ещё в большей степени. Женщины по своей природе более эмоционально отзывчивы, чем мужчины, они в меньшей мере способны абстрагироваться

от ситуаций, связанных с их профессиональной деятельностью. Кроме того, на женщинах лежит ответственность не только в сфере профессиональной деятельности следователя, но и поддержание семейного благополучия. Постоянное воздействие стрессогенов усугубляется и личными проблемами, поэтому, учитывая приведённые выше объяснения, можно утверждать, что эмоциональному выгоранию более всего подвержены представительницы женского пола [3].

Проблема эмоционального выгорания женщин-следователей остро нуждается в разработке путей её решения. Одним из самых действенных способов борьбы с эмоциональным выгоранием считается его профилактика. К профилактическим направлениям можно отнести следующие рекомендации:

1. Информирование сотрудниц об особенностях работы следователей и о риске возникновения эмоционального выгорания.

2. Поддержание благоприятного климата в общении с коллегами и руководством.

3. Обучение эффективным навыкам профессиональной коммуникации.

4. Соблюдение по возможности режима труда и отдыха, забота о собственном здоровье.

5. Наличие широких социальных контактов помимо рабочего общения и другое.

Можно выделить и ещё одну специфическую проблему: высокий уровень проявления различных форм агрессии. Данная проблема чаще всего характерна для женщин-сотрудников уголовно-исполнительной системы. В организационной культуре уголовно-исполнительной системы наиболее распространён «маскулинный» тип поведения, то есть все ценности, нормы поведения, установки, проявления эмоциональных реакций должны соответствовать скорее мужскому типу поведения, чем женскому. К женщине-сотруднику предъявляются такие же требования, вследствие чего они утрачивают свои типичные «феминные» черты: мягкость, чувствительность, доброту, эмоциональность и т. д. На их месте появляются «маскулинные» черты – агрессия, грубость, суровость, рациональность и т. д. Можно предположить, что это своего рода адаптация к мужскому коллективу уголовно-исполнительной системы, где преобладают мужские черты характера и стремление соответствовать своему месту работы, на котором излишни проявления женских качеств вообще.

С предыдущей специфической проблемой тесно связана и проблема маскулинизации женщин-сотрудников правоохранительных органов, что существенно снижает их качество жизни. Приобретённые женщинами-сотрудницами уголовно-исполнительной системы типичные мужские черты характера проявляются не только в профессиональной деятельности, но вне рабочего места, например, в семейном кругу, где они способны к своему ещё более сильному проявлению. Так, в ряде некоторых исследований указывалась косвенная взаимосвязь проявления различных форм агрессии в семье женщин-сотрудников уголовно-исполнительной системы и уровня агрессии членов её семьи, в особенности детей. В связи с этим, необходимо совершенствование способов психологического консультирования работников уголовно-исполнительной системы, а также членов их семей. Необходима разработка грамотных, соблюдающих все этические и правовые нормы, методов психологического обеспечения служебной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы.

В системе профессиональной подготовки значительная роль отводится обучению сотрудников ОВД грамотному обращению с огнестрельным оружием. И именно более серьёзное внимание уделяется женщинам-сотрудницам правоохранительных органов. Чтобы раскрыть и понять суть проблем возникающих у женщин-сотрудников правоохранительных органов в ходе изучения дисциплины «Огневая подготовка», которые ещё только проходят первоначальную подготовку на базе Барнаульского юридического института МВД России, авторским коллективом был проведён опрос на базе, в котором приняли участие 64 женщин-сотрудников. Перед анкетированными были поставлены следующие вопросы:

1. «Имелся ли у Вас навык стрельбы из огнестрельного оружия до поступления на службу в ОВД»? На данный вопрос было предложено два варианта ответа: «да» и «нет». Из 64 человек, 20 человек ответили, что имели навык стрельбы из огнестрельного оружия до поступления на службу в правоохранительные органы Российской Федерации, что составило 32% и 68% (44 человека) ответили, что навыков стрельбы не имели.

2. «Если навыки стрельбы имелись, то из какого вида огнестрельного оружия Вам приходилось стрелять»? На данный вопрос 20 человек (32%) из 64 ответили, что имели опыт стрельбы из огнестрельного оружия, а именно: ПМ, АК, СВД.

3. «Нравятся ли Вам занятия по дисциплине «Огневая подготовка» на базе Барнаульского юридического института МВД России»? Были предложены следующие варианты ответов: «да» и «нет». Результаты проведённого анкетирования показали, что занятия по дисциплине «Огневая подготовка», проводимые на базе Барнаульского юридического института МВД России, нравятся всем анкетированным, что составило 100%.

4. «Возникают ли у Вас трудности в процессе обучения по дисциплине «Огневая подготовка»? 92% анкетированных ответили, что трудности возникают, 8% анкетированных ответили, что трудностей не испытывают. После ответа на данный вопрос возникла необходимость в уточнении, в ходе чего был задан следующий вопрос: «Какие трудности возникают у женщин-сотрудников правоохранительных органов в ходе изучения дисциплины «Огневая подготовка»? 52% анкетированных ответили, что трудность заключается в страхе перед выстрелом из огнестрельного оружия, 8% ответили, что не понимают, как нужно верно осуществлять прицеливание, 40% анкетированных отметили, что недостаточное количество времени, боеприпасов отводится на осуществление тренировок по стрельбе, что, по их мнению, влияет на снижение результатов стрельбы.

5. «Что мешает Вам при выполнении упражнений на занятиях по дисциплине «Огневая подготовка» добиваться должного результата»? На данный вопрос ответили 42% анкетированных. В своих ответах были указаны основные причины: «ожидание выстрела», «страх перед выстрелом», «желание поразить цель всеми пулями», «волнение».

6. «Испытываете ли Вы страх во время выстрела»? 91% анкетированных ответили, что испытывают страх во время выстрела, 9% страха не испытывают.

По итогам проведённого анкетирования можно сделать следующий вывод, что самым важным условием формирования навыков стрельбы является психологическая подготовка и настрой женщин-сотрудников правоохранительных органов. Специалисты выделяют несколько уровней психологической подготовленности женщин-сотрудников:

1. Психологическая дисциплина – это способность концентрироваться только на своём действии и полностью исключать все остальные.

2. Способность мыслить только позитивно и управлять каждым этапом процесса производства выстрела.

3. Психологическая дисциплина – это глубоко укоренившееся чувство уверенности в том, что сотрудник (стрелок), вне всяких сомнений, сможет точно повторить свое лучшее действие, совершенное перед этим. Начиная стрелки должны достигнуть необходимого уровня психологической подготовленности и уметь контролировать все процессы и свои эмоции, связанные с производством выстрела. Чаще всего при производстве выстрела у стрелков появляется желание показать наилучший результат стрельбы за ограниченное количество времени, вследствие чего появляются различные отрицательные факторы, такие как:

- отсутствие контроля над прицельным приспособлением;
- неплотное удержание оружия;
- ожидание выстрела;
- дерганье спускового крючка.

Важным фактором является психологический настрой женщин-сотрудников правоохранительных органов и их эмоциональный уровень. При выполнении учебных упражнений в ходе изучения дисциплины «огневая подготовка» большинство женщин-сотрудников правоохранительных органов чувствуют в себе неуверенность и проявляют её. В результате при выполнении учебных упражнений у женщин-сотрудников возникает дрожание рук, становятся влажными ладони, и именно происходит это от волнения и внутренней неуверенности. Чтобы решить эту проблему, прежде всего, требуется разобраться в самом себе.

Таким образом, в ходе проведённого исследования, можно сделать следующий вывод: работа в правоохранительных органах создаёт для женщины определённые сложности. Это не только риск и опасность выбранной ими профессии, но и психологические проблемы, возникающие в результате взаимодействия внутри коллектива сотрудников, в процессе профотбора на службу. Также это проблемы, касающиеся несоответствия личностных особенностей требованиям службы и синдром эмоционального выгорания. При увеличении количества женщин-сотрудников правоохранительных органов становится важным поиск решения представленных в статье проблем для обеспечения их эффективной служебной деятельности [4].

Поэтому, анализ полученных результатов по исследованию проблем женщин-сотрудников правоохранительных органов позволяет утверждать, что поставленные задачи решены, цель достигнута. Полученные данные позволяют рекомендовать проведённое исследование для изучения и внедрения в педагогический процесс образовательных учреждений МВД Российской Федерации.

Все вышеперечисленные проблемы постепенно решаются, тем более соотношение женщин-сотрудников правоохранительных органов МВД России в настоящее время неуклонно растёт. В некоторых подразделениях территориальных органов внутренних дел их численность достигает 30-50% от общей численности подразделения. На январь 2019 года в подразделениях МВД России проходили службу 193,5 женщин-сотрудников.

Кроме того, прогнозируется, что количество женщин в структурах правоохранительных органов России с каждым годом будет только увеличиваться. Об этом свидетельствует увеличение численности девушек – курсантов ведомственных вузов и ещё более – девушек-абитуриентов.

#### Библиографический список

1. Андрианов А.С. Условия, влияющие на развитие профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации в процессе служебной деятельности. *Государство и право в эпоху глобальных перемен: материалы международной научно-практической конференции*. Барнаул: Барнаульский юридический институт МВД России, 2017.

2. Андрианов А.С. Проблема совершенствования профессионально-психологической подготовки сотрудников полиции. *Итоги науки в теории и практике 2015: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции Евразийского Научного Объединения*. 2015: 65 – 67.
3. Баранов В.Е. Формирование готовности к боевой деятельности у курсантов вузов МВД России с использованием комплексных занятий по физической и огневой подготовке. *Сборник материалов X международной научно-практической конференции. ФГКОУ ВО «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В.В. Лукьянова»*, 2016: 75 – 79.
4. Андрианов А.С., Медведев И.В. Адаптированность слушателей первоначального обучения образовательных учреждений МВД России к учебной деятельности средствами пропаганды здорового образа жизни. *Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: сборник научных трудов*. Ялта: РИО ГПА, 2017; Вып. 55; Ч. 4.

## References

1. Andrianov A.S. Usloviya, vliyayushchie na razvitie professional'nykh kachestv sotrudnikov organov vnutrennih del Rossijskoj Federacii v processe sluzhebnoj deyatel'nosti. *Gosudarstvo i pravo v 'epohu global'nykh peremen: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul: Barnaul'skij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2017.
2. Andrianov A.S. Problema sovershenstvovaniya professional'no-psihologicheskoy podgotovki sotrudnikov policii. *Itogi nauki v teorii i praktike 2015: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Evrazijskogo Nauchnogo Ob'edineniya*. 2015: 65 – 67.
3. Baranov V.E. Formirovanie gotovnosti k boevoy deyatel'nosti u kursantov vuzov MVD Rossii s ispol'zovaniem kompleksnykh zanyatij po fizicheskoy i ognevoy podgotovke. *Sbornik materialov X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. FGKOU VO «Orlovskij yuridicheskij institut Ministerstva vnutrennih del Rossii imeni V.V. Luk'yanova»*, 2016: 75 – 79.
4. Andrianov A.S., Medvedev I.V. Adaptirovannost' slushatelej pervonachalnogo obucheniya obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii k uchebnoj deyatel'nosti sredstvami propagandy zdorovogo obraza zhizni. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnykh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2017; Vyp. 55; Ch. 4.

Статья поступила в редакцию 04.07.19

УДК 379.8

**Surtayeva N.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),

E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

**Milovanova N.G.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Vice-Rector in Scientific Activity of TOGIRRO (Tyumen, Russia), E-mail: natamil2004@mail.ru

**Ivanova O.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Continuing Professional Education of MSPU (Moscow, Russia),

E-mail: ivanova\_msc@mail.ru

**SOCIO-CULTURAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN THE BASIS OF SOCIO-CULTURAL APPROACH.** The article discusses the issue of evolution of the occurrence of a socio-cultural approach to the practice of modern scientific research in the study and description of socio-cultural processes and phenomena in society. The researchers study conceptions by A.G. Asmolov, E.A. Tyugashev, A.M. Tsurulnikov and other scientists, which describe the components of sociocultural activities, characterize these activities (terminology, principles, methods, functions, procedural component) and focus on the relationship between socio-educational and socio-cultural activities. The authors show how the sociocultural approach is implemented, naming as a specific toolkit (a set of sociocultural technologies, forms and methods), naming as examples the following technologies and methods: a method for analyzing sociocultural situations, a technology of sociocultural education design, an educational network technology, a scientific and educational technology expeditions, technology "educational fair" technology educational expedition – as a kind of socio-cultural technology.

**Key words:** socio-cultural and socio-pedagogical activities, socio-cultural approach, socio-civility, social-oriented technologies, socio-cultural concept.

**Н.Н. Суртаева**, д-р пед. наук, проф. каф. воспитания и социализации, института педагогики, РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург,

E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

**Н.Г. Милованова**, д-р пед. наук, проф., проектор по научной работе, Тюменский государственный областной институт развития регионального образования, г. Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru

**О.А. Иванова**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогических технологий непрерывного профессионального образования, Московский государственный педагогический университет, г. Москва, E-mail: ivanova\_msc@mail.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

В статье рассматривается вопрос эволюции вхождения социокультурного подхода в практику современных научных исследований при изучении и описании социально-культурных процессов и явлений в обществе. Рассматриваются концепции А.Г. Асмолова, Е.А. Тугашева, А.М. Цирульников и других, в которых описываются составляющие социокультурной деятельности, даётся характеристика этой деятельности (терминология, принципы, методы, функции, процессуальная составляющая) и акцентируется внимание на вопросах соотношения социально-педагогической и социально-культурной деятельности. Автор показывает, как реализуется социокультурный подход, называя в качестве определённого инструментария (совокупности социокультурных технологий, форм и методов), называя в качестве примеров следующие технологии и методы: метод анализа социокультурных ситуаций, технологию социокультурного проектирования образования, технологию образовательной сети, технологию научно-педагогической экспедиции, технологию «образовательная ярмарка», технологию образовательная экспедиция – как разновидность социально-культурной технологии.

**Ключевые слова:** социокультурность, социокультурная концепция, социокультурный подход, социально-культурная и социально-педагогическая деятельность, социоориентированные технологии.

Усиление социальной обусловленности образования связано с усилением социальной составляющей государственной политики России не только в сфере образования, но и в других сферах. В научных исследованиях появилось множество работ терминологического, содержательного, технологического и методологического характера затрагивающих различные социальные аспекты, что также объясняется и выделением таких научных направлений, как социальная педагогика, социальная работа, породивших множество исследований о деятельности социозащитных учреждений и других учреждений социальной сферы. Сегодня трудно выстроить хронологическую последовательность появления терминов, описывающих социальную обусловленность образования (стратегические ориентиры социокультурной модернизации, социокультурная концепция образования, социокультурный подход, социокультурная деятельность, социально-педагогическая деятельность, культурно-досуговая деятельность, социокультурные технологии, социальные технологии, культуроцентрированные технологии, социо-ориентированные технологии, социализация, социокультурность и др.).

Понятие «социокультурный» как ключевую характеристику предлагаемых подходов к образованию активно использовали в 1980 – 1990-х годах А.М. Цирульников и Е.Е. Шулешко. Почти одновременно (первенство трудно установить) с этим начинает использоваться этот термин в социологии П.С. Писарским, В.С. Сопкиным [1]. Еще ранее при рассмотрении вопросов предмета социологии, термин социокультурный использует в своих работах П.А. Сорокин, который отмечает, что социокультурному взаимодействию характерно 3 аспекта: 1) личность в качестве субъекта взаимодействия, 2) общество в качестве совокупности взаимодействующих субъектов, 3) культура в качестве совокупности ценностей и норм, значений, которыми владеют взаимодействующие.

На современном этапе следует отметить А.Г. Асмолова, который в своём исследовании, рассуждая о социокультурности, подчёркивает такой контекст, как «отношение»: «понятие социокультурности предполагает отношение к образованию как к опережающему, прогнозирующему институту развития общества. Отмечает, что возможны два принципиально разных подхода: или

образование плетётся в хвосте общества, решает задачу адаптации, воспроизводства существующего образа жизни, либо – и здесь совсем другая логика – выполняет дерзкие, «окающие» функции, предлагая те или иные проекты будущего. Образование в социокультурном смысле – это проектирование будущего» [2, с. 360]. Рассуждая по вопросу модернизации, автор предлагает её рассматривать под углом социокультурности. А.Г. Асмолов описал концепцию социокультурной модернизации образования и рассматривал её в качестве института социализации, выполняющего основную роль в целенаправленном формировании ценностных ориентаций, норм, установок и приемлемых данным обществом стереотипов поведения населения России.

В педагогических исследованиях в последнее время в качестве методологического обоснования очень часто используют социокультурный подход, это встречается как в работах по специальности «общая педагогика, история педагогики и образования», особенно часто по специальности теория, методика и организация социально-культурной деятельности. Широка граница его применения в исследованиях, трактовка и реализация функций, присущих этому подходу в исследованиях имеет большой диапазон.

Посмотрим, как этот термин понимается в научных исследованиях. При рассмотрении сущности социокультурного подхода в образовании мы находим его понимание как научного инструмента построения исследования, основы построения процесса воспитания и образования, отдельного научно-педагогического направления. Весь смысл сводится к признанию жизненного разнообразия как важнейшего ресурса, отправного момента для анализа ситуации, вычленение проблем, их решение, что является основой для развития педагогической практики. Это предполагает, что за освоением культуры человеческих отношений людьми, следует освоение знаний и умений, а не наоборот. На страницах научных изданий встречаем также его понимание как целостной характеристики, представляющей синтез социального и культурного в объяснении общественных явлений. Сторонники этой трактовки считают, что каждому типу социума соответствует свой тип культуры, в основе которой лежит определённое мировоззрение, что социальное и культурное – это стороны общественно-исторического бытия, для взаимодействия которых характерно сложное, системное видение мира. Социокультурный подход в педагогике, педагогической деятельности ориентирует педагога на включение в педагогическую культуру современного социума, осознание его проблем и противоречий. Е.А. Тюгашев, рассуждая о социокультурной педагогике и в соответствии с этим социокультурным подходом представляет валюативную и рефлексивную интерпретации смысла и значения [3].

Всё больше сторонников рассмотрения социокультурного подхода как научной основы современной педагогики, которая изучает, развивает представление о содержании педагогической деятельности, появляется сегодня. Педагогическая деятельность при таком рассмотрении включается в социально-культурный и социально-исторический контексты. Исполнитель же педагогической деятельности предстает носителем определённого социально-культурного опыта. Это обстоятельство позволяет опыт профессиональной деятельности педагога рассматривать как часть культурно-педагогической деятельности. Такой и подобные взгляды на содержание педагогической деятельности современного педагога обуславливают необходимость включения социокультурной составляющей при изучении учебных дисциплин в процесс профессиональной подготовки. А применение социокультурного подхода в реализации учебной дисциплины делает возможным отражение социальных и культурных программ, ориентирующих педагога на преобразующую деятельность. Социокультурный подход в педагогике позволяет фиксировать состояние изменчивости социальных норм, социума и культуры, включающей и педагогическую культуру.

Более детальное рассмотрение сущности социокультурного подхода мы находим в работах А.М. Цирульников [4]. Автор определяет социокультурный подход как научно-педагогическое направление. Суть социокультурного подхода, по мнению А.М. Цирульникова, должен рассматриваться через принятие жизненного разнообразия, которое признаётся важным ресурсом и рассматривается как отправной момент по анализу ситуации. Развивая собственные представления в дальнейших исследованиях, А.М. Цирульников рассматривает социокультурный подход как методологическое направление, которое включает совокупность приемов и способов, позволяющих рассматривать системы образования, педагогического образования в историческом развитии, учитывающем противоречивое соотношение социума, культуры и их динамику. Учёный называет в качестве определённого инструментария (совокупность социокультурных технологий, форм и методов), например, такие:

- метод анализа социокультурных ситуаций (СКС), в основе которого лежит идентификация ключевой образовательной проблемы и поиск средств её разрешения за счёт анализа культурного поля;

- технология социокультурного проектирования образования (ТСПО), направляет на создание таких проектов, решение которых, предполагает использование результатов образования как ресурса и инструмента решения жизненной проблемы сообщества;

- технология образовательной сети (ТОС), которая предусматривает стимулирование разнообразных культурно-образовательных инициатив, связывание их в сети Интернет с помощью разнообразных видов деятельности Интернет сообществ, что обеспечивает самоорганизацию и взаимодействие разных культурно-образовательных инициатив;

- технология, называемая научно-педагогической экспедицией, должна строиться на принципах соединения непрограммируемых (непредсказуемых) путешествий, организуемых посредством традиционных и нетрадиционных форм, планируемого педагогического исследования. Во время этой экспедиции собирается и обобщается необходимый первичный материал, далее организуется исследовательская работа с привлечением субъектов образовательного социума (учителей, управленцев, родительского сообщества), организуется совместный анализ ситуаций, выработка оригинальных решений, обучение персонала, запуск инновационных процессов, при этом образовательное сообщество постепенно изменяется;

- технология, называемая «образовательной ярмаркой» как социокультурное исследование, включающее метод стимулирования, метод защиты презентации и метод разработки образовательных проектов и организации социокультурных сообществ. Данные социокультурные сообщества могут быть представлены в качестве сетевого проекта, обеспечивающего столкновение культурно-образовательных инициатив, используя правила ярмарочного действия, с разношерстным укладом участников.

Социокультурный подход предполагает социально-культурную деятельность, которая организуется в образовательном процессе, и выступает как инструмент взаимодействия культуры и социума в человеческой деятельности, при этом интегрируется способ измерения бытия в соотношении человека и общества, а также тип социальности. Свообразны суждения Ж.Р. Дюмазедье [5], который социально-культурную деятельность рассматривает как преднамеренно организованную, сознательную, планируемую аккумуляцию, весьма эффективное средство воспитания. Основная цель этой деятельности сводится к созданию условий приобщения людей к культуре, адаптации к научно-техническим изменениям, которые влияют на мир культуры, изменения его. С другой позиции рассмотрения социально-культурной деятельности подходит М.С. Каган. Автор, осуществляя морфологический анализ этой деятельности, синонимизирует его с понятием «собственно человеческой деятельности», которая включает «социокультурную деятельность человека как общественного существа».

Ж.Р. Дюмазедье в качестве отличительных черт социально-культурной деятельности называет гуманистический, культурологический и развивающий характер, подтверждая функциями, которые несет этот вид деятельности (общеразвивающая, культуротворческая, информационно-просветительская, рекреационно-оздоровительная). Среди особенностей социально-культурной деятельности можно назвать – осуществление в свободное время и полусвободное время (термин обоснован Ж.Р. Дюмазедье). Сегодня эта деятельность занимает все большее время и в традиционно организованном педагогическом процессе, характеризуется свободой выбора, добровольностью, активностью, интересами, потребностями, она может быть, как коллективной, так и индивидуальной и т. д.

Обращаясь к социокультурному подходу невозможно обойти различные его составляющие: социально-культурная деятельность, социально-педагогическая деятельность, культурно-досуговая деятельность и конечно разнообразие технологий, выступающих инструментом реализации этой деятельности. К таким технологиям можно отнести – культуроцентрированные и социоориентированные, культурно-направленные технологии.

Такой автор, как Р.З. Богоудинова, определяет социально-культурную деятельность через область практической педагогики, в которой социально-культурное воздействие на личность или группу рассматривается главным фактором, при этом подчеркивается важность корректировки, гибкости, педагогического мастерства. Автор подчёркивает, что преобразование объектов социально-культурного воздействия в субъекты социокультурного творчества не может быть стихийным, необходимым определённым инструментарий и субъект, владеющий этим инструментарием. В качестве такого инструментария и выступают социокультурные технологии, социокультурные практики. К таким практикам относят (приобретение нравственного и эмоционального опыта, ищутся апробируются новые способы и формы деятельности и поведения для того, чтобы удовлетворить самые разнообразные познавательные и прагматические потребности, разнообразий, основанных на текущих и перспективных интересах, видах самостоятельной деятельности, поведения, влияющие на построение пространства организации собственного действия и опыта). При рассмотрении сущности социокультурной деятельности, ряд авторов выделяют и её виды – преобразовательная, познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, художественного творчества отдельные из них входят в состав и социально-педагогической деятельности, которую рассматривают как отдельную составляющую социокультурного подхода и как составляющую социально-культурной деятельности.

Социально-культурная деятельность реализуется при опоре на различные принципы: педагогизация окружающей социокультурной среды; личностный подход; ориентация на культурно-ценностные отношения в организации культуротворчества; приоритет общечеловеческих интересов; единство и преемственность социально-педагогического, культурно-исторического и национально-регионального опыта; преемственности традиций и инноваций. Через призму перечисленных принципов социально-культурная деятельность понимается, как деятельность, направленная на полное саморазвитие и самореализацию личности и групп в сфере досуга, социально-культурная деятельность может включать в себя многообразные проблемы в организации досуга: общение, развивающий отдых, знакомство с культурными ценностями и т. д.

В социально-культурной деятельности как компоненты выделяют: «отношение к ученику как субъекту жизни, способному к социокультурному развитию и самоизменению; отношение к педагогу как к посреднику между учащимися и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать поддержку личности в её индивидуальном выражении в мире социокультурных ценностей, отношение к образованию, как социокультурному процессу, движущими силами которого являются диалог и сотрудничество его участников, в достижении целей их творческого самовыражения; отношение к учебному учреждению, как целостному, социокультурному, образовательному пространству, где создаются творческие образы жизни, происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры» [7].

К составляющим социокультурного подхода относят, как мы уже отметили и такой вид деятельности как социально-педагогическая. Социально-педагогическая деятельность рассматривается по – разному, как процесс, результат, как направление, как составляющая и др. В электронном мире можно найти множество трактовок определения этого вида деятельности. Приведём некоторые примеры:

- «Социально-педагогическая деятельность понимается как деятельность, осуществляемая человеком, имеющая социально-педагогическую цель, педагогические средства, процесс деятельности и соответствующий результат»;

- «Социально-педагогическая деятельность – профессиональная социально-педагогическая деятельность, проводимая с целью недопущения (предупреждения) негативного самопроявления, поведения человека, развития каких-либо негативных качеств, привычек».

В.С. Торхотий при рассмотрении различных направлений изучения социально-педагогической деятельности, отмечает, что: «социально-педагогическая деятельность, как любая профессиональная деятельность, ориентируется на определенную теорию, и использует её принципы и методы, содержание в реализации своих целей. Реализуя социально-педагогические идеи, взгляды, концепции, социально-педагогическая деятельность одновременно апробирует и подтверждает на практике их жизнедеятельность в общественных отношениях, даёт эмпирическую базу для дальнейшего развития педагогической науки» [8, с. 312 – 313].

Автор трактует социально-педагогическую деятельность как многоплановую, многоуровневую активность различных специалистов в целях развития и удовлетворения разных потребностей и интересов субъектов этой деятельности в социальной адаптации, для поддержки личностного развития, социальная

защита, повышение конкурентоспособности в профессиональном сообществе, используя потенциальные возможности, как самого социума, так и социальных групп для решения проблем личности. Как любой подход, социально-педагогический наделен определенными характеристиками (принципами, методами, направленностью и т. д.):

Рассматривая принципы социально-педагогической деятельности, часто их отождествляют с принципами социальной педагогики, что правомерно относится и к принципам педагогики вообще. Назовем их – принцип природосообразности (по Коменскому), принцип культуросообразности (по Дистервегу), принцип социальности или социокультурной направленности. Среди характеристик социально-педагогического подхода большинство авторов рассматривают следующие группы методов и методик в процессе социализации (разрешения проблем личности или группы; развития (восстановления) потенциалов социума; изучения потенциалов социума и их реализации). Характеристикой социально-педагогической деятельности называют адресную направленность. Эта деятельность направлена на работу с семьей, конфессиями, в здравоохранении, школе, пенитенциарных учреждениях, в учреждениях интернатного типа, с детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми-сиротами. Рассматривая адресную направленность социально-педагогической деятельности в контексте социокультурного подхода и социально-культурной деятельности, можно констатировать расширение поля исследования, приписываемого ранее социально-культурной деятельности (как поле досуга и свободного время проведения), практически всем социально-образовательным организациям и учреждениям, организациям социальной сферы.

Завершая рассуждения по вопросу социокультурного подхода можно сделать вывод о том, что социокультурная сфера требует все большего категориального аппарата для описания явлений социума (социально-культурная деятельность, социально-педагогическая деятельность, социоориентированные технологии, социокультурная концепция и др.), что требует более пристального изучения с учетом системных изменений в современном мире. Социальная деятельность общества становится ведущей в аспекте социокультурной модернизации образования, выполняя важную роль в зарождении и воспитании социальных норм и установок, ценностных ориентаций подрастающего поколения, стереотипов поведения, помогает образованию закладывать ростки души, проникать до значительной глубины, как отмечал в свое время Протагор: «Образование не дает ростков душе, если оно не проникает до значительной глубины».

#### Библиографический список

1. Собкин В.С., Писарский П.С. *Типы региональных образовательных ситуаций в Российской Федерации*. Москва: Центр социологии образования РАО, 1998.
2. Асмолов А.Г. Социокультурная модернизация образования. *Вопросы образования*. 2008; 1: 65 – 86.
3. Тюгашев Е.А. Социокультурная педагогика и социокультурный подход: валюативная и рефлексивная интерпретации. *Сибирский учитель*. 2016; 4: 59 – 64.
4. Цирульников А.М. *Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях*. Санкт-Петербург: Агентство образовательного сотрудничества, 2007.
5. Дюмазедье Ж.Р. Available at: [http://sociolog.in.ua/view\\_person.php?id=62](http://sociolog.in.ua/view_person.php?id=62)
6. Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию школы (фрагмент понятийного словаря). *Директор школы*. 2011; 7.
7. *В помощь студенту*. Available at: <http://shporiforall.ru/shporiyekzamen-po-sk/d/25-sushnost-i-struktura-socialno-kulturnoj-deyatelnosti.html>
8. Торхотий В.С. Социально-педагогическая деятельность как средство реализации идей социальной педагогики на практике. *Социальная педагогика: учебное пособие*. Москва: Юрайт, 2016; 312 – 373.

#### References

1. Sobkin V.S., Pisarskiy P.S. *Tipy regional'nyh obrazovatel'nyh situacij v Rossijskoj Federacii*. Moskva: Centr sociologii obrazovaniya RAO, 1998.
2. Asmolov A.G. Sociokul'turnaya modernizaciya obrazovaniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2008; 1: 65 – 86.
3. Tyugashev E.A. Sociokul'turnaya pedagogiki i sociokul'turnyj podhod: valyuativnaya i refleksiivnaya interpretacii. *Sibirskij uchitel'*. 2016; 4: 59 – 64.
4. Cirul'nikov A.M. *Sistema obrazovaniya v 'etnoregional'nom i sociokul'turnom izmereniyah*. Sankt-Peterburg: Agentstvo obrazovatel'nogo sotrudnichestva, 2007.
5. Dymazed'e Zh.R. Available at: [http://sociolog.in.ua/view\\_person.php?id=62](http://sociolog.in.ua/view_person.php?id=62)
6. Cirul'nikov A.M. Sociokul'turnyj podhod k razvitiyu shkoly (fragment ponyatiynogo slovary). *Direktor shkoly*. 2011; 7.
7. *V pomoshch' studentu*. Available at: <http://shporiforall.ru/shporiyekzamen-po-sk/d/25-sushnost-i-struktura-socialno-kulturnoj-deyatelnosti.html>
8. Torohitij V.S. Social'no-pedagogicheskaya deyatel'nost' kak sredstvo realizacii idej social'noj pedagogiki na praktike. *Social'naya pedagogika: uchebnoe posobie*. Moskva: Yurajt, 2016; 312 – 373.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 372

**Terekhova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Tyumen Industrial University (Tyumen, Russia), E-mail: [general@tyuiu.ru](mailto:general@tyuiu.ru)

**OPTIMIZATION OF LECTURES IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY.** The article analyzes and summarizes various approaches to a problem of increasing activity of students-future engineers in the process of lectures on higher mathematics. Analysis of scientific research and methodological work make it possible to state that the lectures do not exhaust the educational potential, still occupies a leading place in the organization of training in a technical university, but only if there is a creative, innovative approach to its implementation. The article provides recommendations on how to optimize the organization of lectures in higher mathematics through: integration, emphasizing the need to teach higher mathematics in solving vocational and applied problems; use the method of rhetorical questions; the contents of the lectures with intentional errors; application of the problem approach.

**Key words:** higher mathematics, lecture lesson, integration, professional and applied tasks, problem situation.

**Н.В. Терехова**, канд. пед. наук, доц., Тюменский индустриальный университет, г. Тюмень, E-mail: [general@tyuiu.ru](mailto:general@tyuiu.ru)

# ОПТИМИЗАЦИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье осуществлены анализ и обобщение различных подходов по проблеме повышения активности студентов – будущих инженеров в процессе лекционных занятий по высшей математике. Анализ научных исследований и методических работ позволил установить, что лекционное занятие не исчерпало образовательный потенциал, по-прежнему занимает ведущее место при организации обучения в техническом вузе, однако лишь при наличии творческого, новаторского подхода к его проведению. В статье предоставлены рекомендации по оптимизации организации лекций по высшей математике посредством: интеграции, подчеркивающей необходимость подготовки высшей математике при решении профессионально-прикладных задач; использования метода риторических вопросов; содержания лекционного занятия с преднамеренными ошибками; применения проблемного подхода.

**Ключевые слова:** высшая математика, лекционное занятие, интеграция, профессионально-прикладные задачи, проблемная ситуация.

## Введение

Подготовка высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов всегда, а сейчас особенно в связи со стремительным развитием науки и техники все больше требует высокого уровня применения математики. В условиях массовой компьютеризации и информатизации всех сторон жизни, обеспечение надлежащего уровня фундаментальной математической подготовки студентов технических вузов на современном этапе развития общества приобретает особую актуальность, потому что математика играет важную роль в формировании таких качеств современного специалиста, как профессиональная компетенция, творческое мышление, навыки самостоятельной научной работы. Математика является основой изучения физики, астрономии, химии, общетехнических и специальных дисциплин. Математические методы и математическое моделирование широко используются для решения практических задач различных отраслей науки, техники, экономики, производства.

В соответствии с личностно-ориентированной парадигмой образования, математическая подготовка должна давать необходимые знания и умения, способствующие формированию мировоззрения и соответствующие современному уровню знаний и уровню общей и профессиональной культуры общества, обеспечивать возможность овладения комплексом профессионально ориентированных дисциплин и позволить научно обоснованно решать инженерные задачи.

Необходимость поиска новых подходов к организации образовательного процесса в вузах, в частности технических, привела к модернизации образования. Проблема модернизации математического образования состоит в организации обучения курса высшей математики, в частности лекций, которые направляют его, определяют содержание и уровень, в построении системы обучения с использованием перспективных информационных технологий, в повышении качества обучения и формировании компетентного специалиста.

Вопросам математической подготовки студентов высших технических учебных заведений на сегодня и уделяли внимание такие ведущие математики-методисты как В.А. Байдак [1], О.А. Малыгина [2], С.А. Розанова [3], В.А. Тестов [4] и др. Они единодушны в том, что решение проблемы повышения качества математической подготовки студентов высших технических учебных заведений связано, прежде всего, с глубоким освоением студентами основ математической науки, умением видеть и использовать внутриспредметные и междисциплинарные связи, прикладной направленностью курса высшей математики.

Цель данной статьи – анализ и обобщение различных подходов к процессу активизации учебной работы студентов во время лекционных занятий.

## Основная часть

Лекционные занятия, широко применяемые в вузах, используются для развернутого теоретического сообщения, научного анализа и обоснования сложных и объемных научных проблем. Их типичными признаками являются системность, логическая последовательность, строгая структурность, научная обоснованность, продолжительность; наличие плана и рекомендуемой литературы; вводная часть и характеристика конкретных общенаучных аспектов; раскрытие и детализация учебной проблемы; заключительные выводы педагога; ответы на вопросы студентов.

Ф.В. Шарипов [5, с. 144] разделяет учебных лекций на традиционные (содержание материала дается в готовом для запоминания виде), проблемные (анализируется определенная научная или практическая проблема) и умственные (основывается на переплетении разговорных фрагментов лекции с ответами слушателей или исполнением ими определенных теоретических или практических задач).

Е.Г. Ивашкин и Л.П. Жукова [6], анализируя традиционную лекцию, выделяют следующие её недостатки:

- 1) тема и содержание лекции, методика и темп изложения, как правило, не зависят от качества восприятия и усвоения материала; лекция обычно направлена на «усредненного» студента;
- 2) преподаватель идет на «уплотнение» информации, не ориентируясь на возможности восприятия и усвоения, стремится осветить необходимый объем материала за ограниченное время;
- 3) деятельность студентов сведена к попыткам наиболее полно записать объяснения преподавателя, воспроизвести с доски формулы, рисунки, схемы;
- 4) преподаватель на практике не участвует в организации дальнейшей ра-

боты студентов над изложенным материалом, не контролирует подготовку студентов к следующей лекции.

В такой ситуации активизация процесса обучения возможна лишь за счет ускоренной диктовки, что приводит к ошибкам, которые потом переносятся на решение задач и будущую профессиональную деятельность.

Ученые-педагоги высказывали мнение, что лекция как метод преподавания недостаточно активизирует учебную деятельность студентов, так как во время проведения лекции они пассивно воспринимают информацию [7; 8]. Присоединение России к Болонскому процессу, и как следствие – реформирование высшего образования, возобновили дискуссию о целесообразности лекционного изложения материала в высших учебных заведениях. Мы разделяем точку зрения, что лекция не исчерпала свой образовательный потенциал и продолжает занимать ведущее место в организации учебного процесса в высшей школе, но при условии творческого, инновационного подхода к её использованию.

Во время лекционного преподавания перед каждым преподавателем возникает проблема активизации учебно-познавательной деятельности студентов. При соответствующей подготовленности студентов можно также применять лекции: курсовые и монографические, дискуссии, консультации и т. п.

Понятно, что эти виды лекций активизируют учебно-познавательную деятельность студентов и способствуют повышению эффективности дидактического процесса. Они характеризуются проблемностью и концептуальностью.

Подбирая вид проведения лекции, преподаватель должен учитывать уровень образования студентов, наличие у них определенных навыков и умений, содержание и особенности учебной дисциплины. Итак, лекцию, независимо от её вида, можно проводить, только имея уверенность в её целесообразности, в соответствии с подготовленностью студентов и их способностью к активной работе.

Удачное чтение лекции требует от преподавателя умения подать учебный материал, определенной интонации, темпа речи, мимики и жестикуляции. Решение о методике проведения лекции принимает сам преподаватель. По нашему мнению, от преподавателя во время лекции требуется:

- доведение до студентов за кратчайшее время как можно большего объема учебного материала;
- оказание профессиональной помощи в самосовершенствовании студентов;
- формирование и развитие мотивации учебно-познавательной и будущей профессиональной деятельности, причем учебно-познавательная мотивация впоследствии перерастет в профессиональную мотивацию, что является компонентом базового уровня профессиональной мобильности будущих специалистов.

Попытаемся проанализировать и обобщить различные подходы к процессу активизации учебной работы студентов во время лекции.

Во время изучения высшей математики важно, чтобы студент действительно понял и хорошо усвоил основные понятия, полученные на лекции, а не имел о них весьма смутное, расплывчатое представление. Необходимо построить лекционный курс так, чтобы студенты осознавали основные идеи высшей математики, понимали их связь с инженерной практикой, пытались овладеть самим процессом творческого инженерного мышления [9].

Усвоение только внешней конечной формы, записанной в виде символов, – формализация обучения, всегда неполноценна, так как не может дать истинных знаний для применения их на практике. Поскольку предмет высшей математики достаточно серьезен и сложен, необходимо стараться, как говорил известный математик Блез Паскаль: «... не упускать возможности сделать его немного занимательным» [10, с. 41]. Поэтому, мы согласны с тем, что необходимо так организовать обучение, предоставить такое учебное пособие, чтобы студенту было учиться одновременно интересно и доступно.

На первой лекции, открывающей тему, целесообразно показать её место и роль в системе других разделов высшей математики, математических, общетехнических и специальных дисциплин, в которых будут применяться понятия и методы, рассматриваемые при изучении темы. Всё это помогает студентам убедиться в необходимости изучения математических понятий.

Кроме того, при проведении лекций широко применяется прием постановки риторических вопросов: звучит вопрос преподавателя, студенты сосредотачивают на нем внимание, а преподаватель, после небольшой паузы, сам дает ответ на поставленный вопрос. Например, рассматривая тему: «Дифференцирование

основных классов функций», преподаватель сосредоточивает внимание студентов на степенно-показательных функциях и ставит вопрос: «Каким образом найти производную от такого класса функций?» Студенты сосредотачивают свое внимание, поскольку тема дифференцирования для них не нова и основные правила дифференцирования они усвоили еще в школе, но с этим классом функций они не встречались. Выдержав незначительную паузу, преподаватель тут же объясняет метод логарифмирования, повторяя путем постановки вопросов основные особенности логарифмов.

Средством активизации в этом случае выступает вопросительная интонация, которая мобилизует внимание студентов. Пригодятся и контрольные вопросы: после рассмотрения каждого вопроса лекции преподаватель задает несколько вопросов, которые требуют однозначного краткого ответа, что требует от студентов внимательно слушать и понимать преподавателя.

Определённое место занимает формирование умений конспектирования лекционного материала, поскольку составление конспекта во время лекции – одно из средств активизации деятельности студентов [11]. Грамотно составленный конспект является помощником в подготовке к занятиям. Но, к сожалению, большинство студентов недостаточно владеют навыками конспектирования лекционного материала, поэтому уже на первой встрече с ними преподаватели напоминают им правила конспектирования, что пригодится в дальнейшем при изучении учебной дисциплины. По нашему мнению, конспект лекций должен содержать:

- точно сформулированную тему лекции, её цель и задачи;
- список литературы (обязательной и дополнительной);
- текст содержания (с выделением основного и второстепенного);
- задания для самостоятельной работы.

Интересным средством, на наш взгляд, является построение содержания лекции с преднамеренными (заранее запланированными) ошибками при условии поощрения самых внимательных студентов. Как правило, при составлении содержания лекции преподаватель использует факты, примеры, подтверждающие теоретические положения.

Вместе с тем, можно использовать на лекциях проблемный подход. Например, при переходе к несобственным интегралам студентам, предлагается решить задачу вида

$$\int_0^2 \frac{1}{\sqrt{4-x^2}} dx.$$

Как видим, подынтегральная функция непрерывна при  $0 \leq x < 2$  и имеет бесконечный разрыв в точке  $x = 2$ . Студенты, которые увидели отличие этого интеграла и не начали решать его как обычный определенный интеграл, премируются дополнительными баллами.

Итак, студенты задумываются над тем, как выйти из созданной ситуации. Постановка проблемных вопросов на этапе изучения нового материала способствует актуализации внимания студентов не только на восприятии, но и на осмыслении нового материала, стимулирует студентов вместе думать над материалом и доходить до собственных выводов, формирует личное мнение студента.

Возбуждать интерес к математике у студентов надо постоянно, постепенно от одного занятия к другому, начиная с первой же лекции, подчеркивая, что большая общность математических понятий и утверждений, которые являются отражением свойств объектов и явлений реального мира, делает возможным успешное применение математических методов и выводов в решении различных проблем науки и техники.

При изучении дифференциальных уравнений следует заметить, что различные по своей природе физические явления описываются одинаковыми дифференциальными уравнениями. Многие задачи физики, техники, естествознания связаны с движением (путь планеты, траектория электрона в электронном микроскопе и другие), с изучением явлений в неразрывной среде (вопросы теории упругости, гидромеханики, аэромеханики), с распространением тепла, с диффузией, с вопросами электростатики и прочее.

На занятиях целесообразно приводить примеры, когда жизненные ситуации приводили к задачам, которые решались математическими методами, что затем задачу обобщали и получали новые математические понятия (например, задача о площади криволинейной трапеции привела к понятию определенного интеграла). Надо также сообщить студентам, что развитие статистической физики, кристаллографии, теории относительности, теории элементарных частиц привели к тому, что некоторые разделы математики стали прикладными, что особую роль приобрела дискретная математика, а также, что математические науки составляют теоретическую основу кибернетики.

Наряду с традиционными типами учебных лекций, которые проводятся в вузе во время изучения фундаментальных дисциплин, мы предлагаем проводить лекции-конференции и лекции-консультации.

Лекция-конференция проводится как научно-практическое занятие с заслушиванием докладов и выступлений студентов или слушателей по заранее поставленной проблеме в рамках учебной программы. В заключении выступающий подводит итоги, дополняет и уточняет информацию, формулирует основные выводы. Такие лекции проводятся:

- в начале изучения темы в целях определения круга интересов студентов;

- в середине изучения темы в целях привлечения внимания студентов к основным вопросам курса и систематизации знаний;

- в конце изучения темы в целях определения перспектив развития усвоенного содержания.

Приведём пример одной из таких лекций.

В процессе изучения двухлетнего курса высшей математики студенты знакомятся со многими известными математиками и их разработками в математической науке. Именно поэтому в конце второго курса мы рекомендуем провести деловую игру «Научная конференция на тему: Вклад выдающихся математиков в развитие науки».

Методические материалы включают в себя алгоритм проведения, сценарий, функции участников игры, систему стимулирования.

Цель занятия – наряду с обобщением знаний из высшей математики, ознакомить студентов с автобиографией известных математиков, развить у них умения организации и проведения научных конференций, публичного выступления, научных исследований (формировать умение вести исследования, которые входят в состав гностической составляющей базового уровня профессиональной мобильности).

Игровое занятие проводится со студентами 2 курса. Для этого выделяется 2 часа лекций и час консультаций.

Сценарий игры полностью соответствует обычной научной конференции. На подготовительном этапе избирается оргкомитет, который составляет информацию о научной конференции, включающую в себя тематические направления, регламент работы, требования к оформлению докладов и сроки их представления, реквизиты ответственных лиц за каждое тематическое направление, оформления аудитории до дня конференции. По сценарию игры в оргкомитет входит два преподавателя и 7 студентов 2 курса.

После подачи докладов начинается второй этап игры, на котором проходит заседание оргкомитета по рецензированию и отбору докладов на конференцию, составляется программа конференции, определяются ответственные за её напечатание и печатание приглашений для участников-докладчиков, оформление стенограммы с фотографиями математиков.

Пленарное заседание проходит во время лекции по высшей математике на втором курсе. На пленарном заседании присутствуют все студенты. После этого заслушиваются доклады по направлению математического наследия выдающихся ученых. Заседания двух секций, председателями и секретарями которых должны стать студенты, проходит во время консультаций.

Для любой игры должна быть создана система стимулирования, поэтому для поощрения студентов в нашей игре система стимулирования должна заключаться не только в баллах за выступление с докладом, но также для «респондентов», которые принимают участие в обсуждении и оценке докладов. Оценивание докладов проходит по нескольким уровням и позициям. Для этого «респондентам» нужно лишь заполнить анкету:

Анкета вашей оценки докладчика научной конференции

Уровни: А – высокий; В – средний; С – низкий				
№ №	ФИО докладчика	Уровень интересности доклада	Уровень выступления докладчика	Уровень ответов докладчика на вопросы
11				
....				

Если результаты оценки доклада студентами совпадают с экспертными оценками, студенты также получают баллы. Академической группой, которая набирает большее количество баллов «респондентов» получает дополнительные премиальные баллы.

По нашему мнению, применение деловых игр при изучении фундаментальных дисциплин помогает не только усвоению теоретических знаний студентами, но и предоставляет возможность слабым студентам проявить себя перед другими с лучшей стороны, получить чувство удовлетворения, положительные эмоции, поверить в свои силы, а главное – способствует формированию личностных качеств будущего специалиста, необходимых для формирования профессиональной мобильности.

Лекция-консультация допускает изложение материала по типу «вопрос-ответ» или «вопрос-ответ-дискуссия». Такие лекции следует проводить в конце семестра как один из видов систематизации изученного материала и выяснения пробелов в знаниях студентов.

#### Выводы

Итак, мы считаем, что эффективность произвольной лекции зависит от:

- 1) скрупулезной подготовки основных положений лекции и их научной и методической обоснованности;
- 2) удачного, непринужденного начала лекции;
- 3) четкого произнесения терминов, расшифровки и записи их на доске;

4) доступного, последовательного и доходчивого изложения материала и его связи с будущей профессиональной деятельностью;

5) постоянного поддержания двустороннего интеллектуально-эмоционального контакта с аудиторией;

6) использования обратной связи, желательно после каждого раздела задавать контрольные вопросы;

7) стремления сделать лекцию не только источником определенных знаний, но одновременно предоставить ей консультационную и ори-

ентировочную функций по дальнейшему самостоятельному изучению и исследованию студентами конкретной учебно-познавательной проблемы;

8) применения во время лекции разнообразных приемов активизации внимания студентов и актуализации их знаний.

Перспективы дальнейших исследований видим в использовании новых информационных технологий и применении профессионально-ориентированных подходов во время лекционных занятий.

#### Библиографический список

1. Байдак В.А. *Теория и методика обучения математике: наука, учебная дисциплина*. Москва: ФЛИНТА, 2011.
2. Малыгина О.А. *Обучение высшей математике на основе системно-деятельностного подхода*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Розанова С.А. *Математическая культура студентов технических университетов*. Москва: Физматлит, 2003.
4. Тестов В.А. *Стратегия обучения математике*. Москва: Технологическая школа бизнеса, 1999.
5. Шарипов Ф.В. *Педагогика и психология высшей школы*. Москва: Логос, 2012.
6. Ивашкин Е.Г., Жукова Л.П. *Организация аудиторной работы в образовательных организациях высшего образования*. Нижний Новгород: НГТУ, 2014.
7. Фомина А.С. Смешанное обучение в вузе: институциональный, организационно-технологический и педагогические аспекты. *Теория и практика общественного развития*. 2014; № 21: 272 – 279.
8. Асташова Т.А. Современная лекция глазами студентов: пути развития. *Открытое образование*. 2017; Т. 21; № 4: 34 – 42.
9. Терехова Н.В. Профессиональная направленность математической подготовки студентов. *Математические методы и модели в управлении, экономике и социологии*: сб. науч. трудов. Тюмень, 2017: 352 – 355.
10. Колягин Ю.М. *Русская школа и математическое образование. Наша гордость и наша боль*. Москва: Просвещение, 2001.
11. Терехова Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения математических дисциплин. *Математические методы и модели в управлении, экономике и социологии*: сб. науч. трудов. Тюмень, 2017: 355 – 358.

#### References

1. Bajdak V.A. *Teoriya i metodika obucheniya matematike: nauka, uchebnaya disciplina*. Moskva: FLINTA, 2011.
2. Malygina O.A. *Obuchenie vysshej matematike na osnove sistemno-deyatelnostnogo podhoda*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Rozanova S.A. *Matematicheskaya kul'tura studentov tehniceskikh universitetov*. Moskva: Fizmatlit, 2003.
4. Testov V.A. *Strategiya obucheniya matematike*. Moskva: Tehnologicheskaya shkola biznesa, 1999.
5. Sharipov F.V. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Moskva: Logos, 2012.
6. Ivashkin E.G., Zhukova L.P. *Organizatsiya auditornoj raboty v obrazovatel'nyh organizatsiyah vysshego obrazovaniya*. Nizhnij Novgorod: NGTU, 2014.
7. Fomina A.S. Smeshannoe obuchenie v vuze: institucional'nyj, organizacionno-tehnologicheskij i pedagogicheskie aspekty. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2014; № 21: 272 – 279.
8. Astashova T.A. Sovremennaya lekcija glazami studentov: puti razvitiya. *Otkrytoe obrazovanie*. 2017; T. 21; № 4: 34 – 42.
9. Terehova N.V. Professional'naya napravlenost' matematicheskoy podgotovki studentov. *Matematicheskie metody i modeli v upravlenii, 'ekonomike i sociologii*: sb. nauch. trudov. Tyumen', 2017: 352 – 355.
10. Kolyagin Yu.M. *Russkaya shkola i matematicheskoe obrazovanie. Nasha gordost' i nasha bol'*. Moskva: Prosveschenie, 2001.
11. Terehova N.V. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v processe izucheniya matematicheskikh disciplin. *Matematicheskie metody i modeli v upravlenii, 'ekonomike i sociologii*: sb. nauch. trudov. Tyumen', 2017: 355 – 358.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 023

**Turanina N.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Library-Information Activity, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: idb@bgiik.ru

**Kolganov I.V.**, postgraduate, Belgorod State Institute of Arts and Culture (Belgorod, Russia), E-mail: ivan\_awesome@mail.ru

**LIBRARY IMAGE AS A SOCIOCULTURAL PHENOMEN IN NATIVE AND FOREIGN LIBRARIANSHIP.** The relevance of the study is caused by a weak correlation between the development level of library image and informational function of a library. Some authors explain this by a stable relationship between a librarian and a book, as well as by a low level of public knowledge about the job of a librarian. Thus, a library image is poorly dependent on how real libraries work. Investigations of library image are motivated by a fact that the negative library image affects not only the readers perception of the library, but also its funding. The purpose of the research is to conceptualize and discuss Russian and foreign library research, related to library image and library professions. The library image is a result of usage of PR-technologies. The low prestige of library professions consists of two factors: first, users and authorities unawareness about possibilities and importance of libraries, second, the position of library as a social institution. Up to half of library workers choose their job because of various life circumstances or by chance, but not because of their personal preferences. A librarian is usually understood as a minor-like figure in the society that occupies his place on the periphery of education or scientific activity, because this profession and library education unwittingly induce their own negative image. School and children's libraries could be called the weakest link in terms of the library image.

**Key words:** library image, librarian job image, school libraries, librarian education.

**Н.А. Туранина**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. библиотечно-информационной деятельности, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: idb@bgiik.ru

**И.В. Колганов**, аспирант, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, E-mail: ivan\_awesome@mail.ru

## ИМИДЖ БИБЛИОТЕКИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И ЗАРУБЕЖНОМ БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИИ

Актуальность работы обусловлена слабой корреляцией между уровнем развития информационной функции библиотек и имиджем библиотеки, ряд авторов обуславливает это устойчивой связью библиотекаря и книги, а также низким уровнем знаний общественности о библиотечной профессии, т. е. имидж библиотеки слабо зависит от того, как работают реальные библиотеки. Интерес к изучению имиджа библиотек вызван тем, что негативный имидж влияет не только на восприятие библиотеки читателями, но и на её финансирование. Целью статьи является осмысление отечественных и зарубежных библиотечных исследований, касающихся имиджа библиотеки и библиотечных профессий. Низкий престиж библиотечной профессии складывается из двух факторов: неосведомленности пользователей и властных структур о возможностях и значении библиотек, а также позиции самой библиотеки как социального института. Положительное отношение общественности к библиотекам не тождественно таковому у библиотечных работников. Детерминирование причин, ведущих к негативному восприятию библиотеки, обнаруживает широкий спектр мнений: библиотека воспринимается как убежище для индивида, не согласного с существующими порядками, а сама позиция библиотекаря является уязвимой и двойственной, поскольку он вынужден учитывать государственную идеологию, одновременно пытаясь сохранить подобие объективности. У библиотекаря нет положительного имиджа, в том числе и вследствие того, что

читатели не могут понять, сторонником какого типа мировоззрения или политического течения он является. Библиотечная профессия в массовом сознании ассоциируется с простой и не требующей квалификации работой, заключающейся в изучении книг и составлении библиографических списков. При выборе библиотечной профессии до половины библиотечных работников выбирают её в силу различных жизненных обстоятельств или же по воле случая, а не в силу личных симпатий. Библиотекарь в массовом сознании позиционируется как второстепенная фигура, находящаяся на периферии образования или научной деятельности, поскольку библиотечная профессия и библиотечное образование невольно провоцируют собственный негативный имидж. Слабейшим звеном в имидже библиотек являются школьные и детские библиотеки.

**Ключевые слова:** имидж библиотеки, имидж библиотечной профессии, школьные библиотеки, библиотечное образование, культура, феномен.

Библиотека всегда являлась и является частью социокультурного пространства общества, частью национальной культуры в целом.

В условиях трансформации социальной сферы отмечается инконгруэнтность между развитием библиотечной организации и оценкой её различными группами общественности. Различные социальные категории по-разному воспринимают изменения в культуре и по-разному к ним относятся, что также актуализирует проблему изучения феномена имиджа.

Можно детерминировать два подхода к изучению феномена имиджа библиотеки в контексте культуры: проведение исследований текущего имиджа и рассмотрение имиджа как перманентной проблемы социокультурного пространства. Исследование текущего имиджа включает социологические исследования, встречи с пользователями библиотек, мониторинг СМИ. Исследования имиджа как перманентной проблемы относятся к имиджу всех библиотек (детерминирование факторов, влияющих на имидж; характеристика мнений о библиотеках; модельный анализ библиотек, обобщение социологических исследований).

В настоящее время происходит усиление информационной функции библиотек, которое, вопреки ожиданиям, не способствует улучшению имиджа библиотеки и библиотечных профессий. Причины этого находятся в устойчивой в массовом сознании связи библиотекаря и книги, низкому уровню знаний общественности о библиотечной профессии и библиотечном образовании. По мнению Р. Книл, пользователи уважают любого информационного специалиста, но только не библиотекаря [1], а Дж. Бобровиц подчеркивает, что с внедрением информационных технологий проблемы библиотечной профессии скорее обострились, чем приобрелись к разрешению [2].

Интерес к изучению имиджа библиотек как феномена культуры в значительной мере вызван тем, что негативный имидж влияет на всю профессию – и на восприятие библиотеки читателями, и на её финансирование, и на подбор персонала.

При исследовании процессов детерминирования имиджа библиотеки можно отметить, что и отечественные, и зарубежные авторы дают различные определения имиджа. Так, например, О. Калегина характеризует имидж библиотеки как представление общественности о библиотечной организации, способный изменяться согласно предпочтениям целевой аудитории [3].

М. Шердин описывает имидж библиотеки как совокупность характеристик, связанных с социокультурной миссией библиотечной организацией [4].

М. Матвеев рассматривает имидж библиотеки как относительно устойчивый образ организации, сформировавшийся в сознании различных групп населения под воздействием непосредственной деятельности библиотеки, а также совокупность мер, предпринимаемых библиотекой для улучшения своей привлекательности и ряда случайных факторов, в первую очередь – совокупности существующих в обществе текстов и изображений, отражающих деятельность библиотеки [5].

Имидж библиотеки как культурного центра связан с понятиями статуса и престижа библиотечной профессии. Статус профессии, по мнению Р. Книл – это официальная оценка роли библиотек в обществе, зафиксированная законодательно. В то же время статус библиотечной профессии рассматривается преимущественно как социальный статус (положение библиотекаря в обществе, определяемое по тому, насколько полезной представляется деятельность библиотек государственным структурам) [1].

Сравнительно низкий престиж библиотечной профессии в социокультурном пространстве складывается из двух факторов: неосведомленности пользователей и властных структур о возможностях и значении библиотек, а также позиции самой библиотеки как социального института. Как свидетельствует Н. Бом, при выборе библиотечной профессии до половины библиотечных работников выбирают её в силу различных жизненных обстоятельств или же по воле случая, а не в силу личных симпатий. В целом, в триаде «имидж – престиж – статус» понятие имиджа является наиболее емким.

С. Дагерти включает в имидж библиотеки стереотипные представления общества о деятельности библиотеки. К. Браун-Свед позиционирует имидж библиотечной организации как отражение описания работы библиотек в художественных произведениях литературы и искусства [3]. А. Эббот пишет, что имидж библиотеки формируется на протяжении всей её деятельности, постоянно изменяясь и находясь в зависимости от того, какая именно библиотека подразумевается в том или ином случае. Например, имидж ведомственной библиотеки часто определяется имиджем самого ведомства, в то время как имидж публичных библиотек не зависит от имиджа материнской организации [6].

По мнению П. Уилсон, имидж библиотекаря как работника культуры формируется из профессионализма, компетентности и организаторских способностей, позволяющих детерминировать целесообразность и незаменимость конкретной библиотеки в информационном мире [7].

Вплоть до конца прошедшего столетия большинство отечественных исследований сводились к изучению того, что и как читают, а не к тому, как общественность позиционирует библиотеку и библиотечные профессии [8].

В зарубежных исследованиях (начиная с последней четверти прошедшего столетия) имиджу библиотек уделялось существенное внимание. Однако, как отмечает Ф. Геребён, нередко встречается т. н. феномен «благодушия публики» (выражается в том, что большинство населения (в том числе не являющиеся пользователями библиотек) при социологическом исследовании всегда отмечает важную роль библиотек в обществе, кроме того, респонденты всегда дают высокую оценку престижу библиотеки и библиотечной профессии).

Следовательно, отсутствие критики в адрес имиджа библиотек как центров культуры не является маркером положительного имиджа. К такому выводу пришли специалисты, исследовавшие имидж венгерских библиотек: «большинство настроено по отношению к библиотекам дружелюбно и позиционируют её как храм культуры... с другой стороны, максимальное число критических замечаний в адрес библиотек исходит от людей, которые много читают и являются активными пользователями... те, кто читают мало и не посещают библиотеки, дают положительные оценки деятельности библиотек» [9].

Положительное отношение общественности к библиотекам не тождественно такому у библиотечных работников. Такой вывод был сделан в 1988 г. Ассоциацией специальных библиотек США (Special Libraries Association) сформировала рабочую группу по оптимизации имиджа сотрудников библиотек [6].

Бом утверждает, что школьные и детские библиотеки – наиболее слабое звено в имидже библиотек. Мнение автора полностью подтверждает Уоллес, говоря о том, что почти каждый подросток имеет негативный детский опыт общения с сотрудниками библиотеки [10].

В числе других факторов формирования имиджа библиотечного учреждения Дж. Бобровиц называет семью, друзей, кино и телевидение, произведения художественной литературы, Интернет [11].

Таким образом, в среде библиотечников и работников культуры отсутствует единое отношение к факторам, формирующим имидж библиотеки – это можно объяснить тем, что на имидж существенно влияют стереотипы библиотечной профессии, сформированные на основе различных художественных образов, в которых библиотекарь представляется личностью с проблемами в личной жизни и профессиональной карьере – в совокупности с недостаточной поддержкой библиотек со стороны учредителей это приводит к отрицательному имиджу библиотечной профессии [3].

По мнению Холл, сотрудник библиотеки в массовом сознании выступает как второстепенная фигура, находящаяся на задворках образования или научной деятельности. Постоянное декларирование лозунга «знание – сила» слабо влияет на улучшение имиджа библиотечной профессии в современном социуме [12]. Аналогичные мнения встречаются и у российских авторов.

Неоднородность профессиональной среды, по мнению А. Холл, приводит к тому, что существуют два психологических типа библиотечных работников – «библиотекари-хранители» (ориентированные на сохранение фондов) и «библиотекари-миссионеры» (ориентированные на работу с читателями) [12]. Имидж библиотечного работника из первой категории связан со стереотипным образом, получившего широкое распространение в общественном сознании и произведениях искусства (автор имеет в виду образ свирепого «цербера», стоящего на страже книжных богатств, нелюбящего читателей и мечтающего лишь о том, чтобы книги находились в неприкосновенности и были недоступны читателям) [13]. Следствием этого является параллельное существование двух концепций библиотечного учреждения (библиотека-храм и библиотека-хранилище; библиотека – популярный социальный и информационный центр) и, соответственно, двух типов имиджа библиотечной организации как центра культуры общества.

В результате исследования авторы пришли к следующим выводам:

- имидж библиотеки как культурного центра формируется на протяжении всей её деятельности;
- для исследования социокультурного феномена имиджа необходимо комплексное осмысление проблемы имиджа библиотек и библиотечных профессий, анализ массовых представлений о библиотеках;
- феномен имиджа библиотеки можно позиционировать как конгломерат частных имиджей, образующих имидж библиотеки как общественного института: имидж библиотечного здания, имидж библиотекаря, имидж библиотечных профессий, имидж специального библиотечного образования и библиотечных наук в контексте культуры;
- на имидж библиотеки существенно влияют стереотипы библиотечной профессии, сформированные на основе художественной литературы;
- сотрудник библиотеки в массовом сознании выступает как второстепенная фигура, находящаяся на задворках образования или научной деятельности;

- усиление информационной функции библиотек не способствует оптимизации имиджа библиотеки;
- наполнение понятия «имидж библиотеки» отличается у различных авторов – от комплекса мер, предпринимаемых библиотекой для повышения соб-

ственной привлекательности до отражения описания работы библиотек в художественных произведениях;

- необходимо повышать роль библиотеки как центров культуры в социуме и отражать это в имиджевой политике организации.

#### Библиографический список

1. Kneale R.A. *You Don't Look Like a Librarian! Librarians' views of public perception in the Internet age*. Available at: <http://www.librarian-image.net/perc.html>
2. Bobrobitz J. *If the sensible shoe fits: The Image of the librarian*. Available at: <https://phdessay.com/library-issues-about-public-image-gender/>
3. Калегина О.А. *Имидж библиотеки в условиях интеграции в мировое информационное пространство*. Казань: Изд-во Казанского государственного университета культуры и искусств, 2008.
4. Scheridin M.J. *Shattering our stereotype: Librarian's new image*. M.J. Scheridin, A.K. Beaubien. *Libr. J.* 1995; № 120 (12): 35 – 39.
5. Матвеев М.Ю. *Образ библиотеки в произведениях художественной литературы: Лит.ературно-социологические очерки*. М.Ю. Матвеев, Д.К. Равинский. Санкт-Петербург: Изд-во РНБ, 2003.
6. Abbott A. Professionalism and the future of librarianship. *Libr. Trends*. 1998; Vol. 46; № 3: 440 – 446.
7. Wilson P. *Stereotype and status: librarians in the United States*. Westport: Greenwood press, 1982.
8. Муравьева Е.Г. Проблемы чтения в Российской Федерации. *Информ. бюл. РБА*. 2003; 26: 101 – 102.
9. Gereben F. The Librarian's: Image in Hungarian society. *The Image of the library: Studies and views from several countries: Collection of papers*. Ed. by V.D. Stelmakh. Haifa, 1994: 112 – 114.
10. Wallace L. *The image and what you can do about it in the year of the librarian*. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ387533>
11. Hall A. Behind the bun, or Batgirl was a librarian. *Canadian Library Journal*. №49/Oct. 1, 1992: 28 – 31.
12. Dubrovskaya M. Facing ourselves: Poll of the participants to the 57th IFLA General session in Moscow. *The Image of the library: Studies and views from several countries: Collection of papers*. Ed. by V.D. Stelmakh. Haifa, 1994: 40 – 41.
13. Walker S. *The librarian stereotype and the movies*. Available at: <https://whatisalibrian.blogspot.com>

#### References

1. Kneale R.A. *You Don't Look Like a Librarian! Librarians' views of public perception in the Internet age*. Available at: <http://www.librarian-image.net/perc.html>
2. Bobrobitz J. *If the sensible shoe fits: The Image of the librarian*. Available at: <https://phdessay.com/library-issues-about-public-image-gender/>
3. Kalgina O.A. *Imidzh biblioteki v usloviyah integracii v mirovoe informacionnoe prostranstvo*. Kazan': Izd-vo Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv, 2008.
4. Scheridin M.J. *Shattering our stereotype: Librarian's new image*. M.J. Scheridin, A.K. Beaubien. *Libr. J.* 1995; № 120 (12): 35 – 39.
5. Matveev M.Yu. *Obraz biblioteki v proizvedeniyah hudozhestvennoj literatury. Lit. eraturno-sociologicheskie очерki*. M.Yu. Matveev, D.K. Ravinskij. Sankt-Peterburg: Izd-vo RNB, 2003.
6. Abbott A. Professionalism and the future of librarianship. *Libr. Trends*. 1998; Vol. 46; № 3: 440 – 446.
7. Wilson P. *Stereotype and status: librarians in the United States*. Westport: Greenwood press, 1982.
8. Murav'eva E.G. Problemy chteniya v Rossijskoj Federacii. *Inform. byul. RBA*. 2003; 26: 101 – 102.
9. Gereben F. The Librarian's: Image in Hungarian society. *The Image of the library: Studies and views from several countries: Collection of papers*. Ed. by V.D. Stelmakh. Haifa, 1994: 112 – 114.
10. Wallace L. *The image and what you can do about it in the year of the librarian*. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ387533>
11. Hall A. Behind the bun, or Batgirl was a librarian. *Sanadian Library Journal*. №49/Oct. 1, 1992: 28 – 31.
12. Dubrovskaya M. Facing ourselves: Poll of the participants to the 57th IFLA General session in Moscow. *The Image of the library: Studies and views from several countries: Collection of papers*. Ed. by V.D. Stelmakh. Haifa, 1994: 40 – 41.
13. Walker S. *The librarian stereotype and the movies*. Available at: <https://whatisalibrian.blogspot.com>

Статья поступила в редакцию 20.06.19

УДК 378

**Fedorova E.N.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [elnikfed@yandex.ru](mailto:elnikfed@yandex.ru)  
**Popova E.M.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [pem76@mail.ru](mailto:pem76@mail.ru)

**THE ASSESSMENT OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE THROUGH THE FCE EXAM.** The article reveals a problem of grammatical competence assessment, the formation of which is one of the main goals of future linguists training. The overall formation of foreign language communicative competence depends on the level of students' grammatical competence, since it is undeniable that grammar has significant impact on all types of speech activity. In the context of the competence-based approach, international exams, the specifics of which lies in the level character of the tests, the transparency of the criteria, the compliance of the new educational paradigm, complexity and balance, can be successfully applied at the assessment stage to obtain reliable results. The article analyzes typical grammatical mistakes made by students during the FCE test and provides recommendations for the effective formation of grammatical competence.

**Key words:** grammatical competence, control, international exam, testing.

**Е.Н. Федорова**, ст. преп., Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [elnikfed@yandex.ru](mailto:elnikfed@yandex.ru)  
**Е.М. Попова**, ст. преп. Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [pem76@mail.ru](mailto:pem76@mail.ru)

## КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КЭМБРИДЖСКОГО ЭКЗАМЕНА FCE

В статье раскрывается проблема контроля уровня сформированности грамматической компетенции, формирование которой является одной из целей подготовки будущих лингвистов. От того на каком уровне студенты владеют грамматической компетенцией зависит общая сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку неоспоримым является влияние понимания грамматики иностранного языка на все виды речевой деятельности. В контексте компетентного подхода международные экзамены, особенность которых заключается в уровне характера тестов, прозрачности критериев, соответствии новой образовательной парадигме, комплексности и сбалансированности, могут быть успешно применены на этапе контроля для получения достоверных результатов. В статье проанализированы типичные грамматические ошибки, допускаемые студентами-лингвистами при выполнении теста FCE и даны рекомендации по эффективному формированию грамматической компетенции.

**Ключевые слова:** грамматическая компетенция, контроль, международный экзамен, тестирование.

Значимым аспектом подготовки выпускника языкового направления является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, успешное развитие которой зависит от сформированности всех её основных компонентов, среди которых базовой является грамматическая компетенция. В документе Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком» грамматическая компетенция представлена в составе лингвистической компетенции, которая входит соответствующим образом в коммуникативную компетенцию.

«Под грамматической компетенцией понимается знание грамматических элементов языка и умение их использовать в речи. Грамматическая компетенция включает способность понимать и выражать определённый смысл, оформляя его в виде фраз и предложений, построенных по правилам данного языка (в отличие от механического воспроизведения заученных образцов)» [1, с. 107 – 108].

Бесспорно, грамматика является основополагающим фактором формирования языковых способностей и готовности к коммуникации на иностранном языке.

ке, однако, не смотря на то, что в области формирования иноязычной грамматической компетенции уже существуют различные исследования, ученые находятся в активном поиске эффективных методов и способов обучения грамматической стороне иностранного языка, исследуют психологические, психолингвистические явления, возникающие при освоении грамматического строя неродного языка.

Процесс формирования грамматической компетенции проходит через несколько этапов: презентация нового грамматического материала и первичное закрепление темы; формирование грамматических навыков и автоматизация; коммуникативная практика; контроль уровня сформированности грамматической компетенции [2]. Контроль – обязательный элемент, логически необходимый согласно процессу управления учебной деятельности студентов. Контроль происходит на всех стадиях процесса обучения, но важную роль он играет на завершающей стадии обучения, а целью проверки результатов обучения является определение уровня сформированности знаний студентов, который должен соответствовать требованиям Федерального государственного стандарта высшего образования. Соответственно проблема контрольно-оценочной деятельности является актуальной в связи с тем, что все знания, умения, навыки и способности студентов следует проконтролировать и оценить.

Данная проблема становится наиболее актуальной применительно к студентам-лингвистам, поскольку в требованиях Федерального государственного стандарта высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3+) к выпускнику обозначено владение общепрофессиональной компетенцией (ОПК 3): «владением системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей» [3].

В этой связи повышается роль международных стандартов измерений, поскольку появляется необходимость использования общей терминологии, формирования совместных измерительных уровней, которые можно успешно применять в национальных системах образования. Особенность международных экзаменов заключается в уровне характере тестов, прозрачности критериев, соответствии новой образовательной парадигме, комплексности и сбалансированности [4]. Именно поэтому стандартизированные тесты, представленные международными экзаменами Cambridge English Exams могут быть успешно применены на этапе контроля для получения достоверных результатов, позволяющих подойти к этапу контроля разграниченно, при котором учитывается уровень сформированности грамматической компетенции студентов. Так, положительные результаты будут свидетельствовать об успешном усвоении грамматического материала и сформированности грамматической компетенции. В свою очередь анализ отрицательных итогов контроля помогут увидеть лакуны в формировании грамматической компетенции и подкорректировать систему заданий согласно уровню сформированности грамматической компетенции студентов.

Согласно решению ученого совета Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета, основным требованием к уровню подготовки выпускников, изучающих основной иностранный язык (английский) является владение языком не ниже уровня Upper Intermediate (пороговый продвинутый уровень) или уровень B2 согласно шкале Европейских компетенций владения иностранным языком (Common European Framework of Reference for Languages).

С целью определения уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции выпускников бакалавриата было проведено тестирование с использованием материалов Кембриджского экзамена First Certificate in English (FCE), так как данный экзамен соответствует уровню B2. Данный экзамен позволяет качественно протестировать четыре основных вида речевой деятельности, которые составляют умение грамотно использовать английский язык: чтение, письмо, понимание речи на слух и устная речь. Тест FCE состоит из 4 частей – Чтение и Использование языка (Reading and Use of English), Письмо (Writing), Аудирование (Listening), Говорение (Speaking), каждая из этих частей проверяет соответствующий навык – чтение, письмо, грамматику, восприятие на слух, речь [5]. Неоспоримо, что проверка знаний по грамматике имеет место быть в каждой части экзамена, поскольку целью является не оценка знаний определенного правила, а оценка способности изучающего иностранный язык использовать это знание. Однако наибольший интерес в нашем исследовании представляет блок Use of English, состоящий из четырех типов заданий, которые проверяют знания по грамматике и словарный запас.

Анализ всех разделов теста FCE позволяет сделать вывод о том, что наибольшую трудность для выпускников института представляет раздел Use of English, с которым не справились большая часть кандидатов. Что и определило

интерес к изучению уровня сформированности грамматической компетенции студентов, поскольку целью раздела Use of English является выявление способностей обучающихся к практическому использованию языка.

На рисунке 1 представлены результаты по каждому разделу теста Reading, Use of English, Listening, Writing, Speaking. Как видно из диаграммы раздел Использование языка (Use of English) представляет наибольшую трудность для студентов-лингвистов – 61% испытуемых не справились с выполнением заданий на уровне B2, что говорит о недостаточной сформированности грамматической компетенции выпускников.

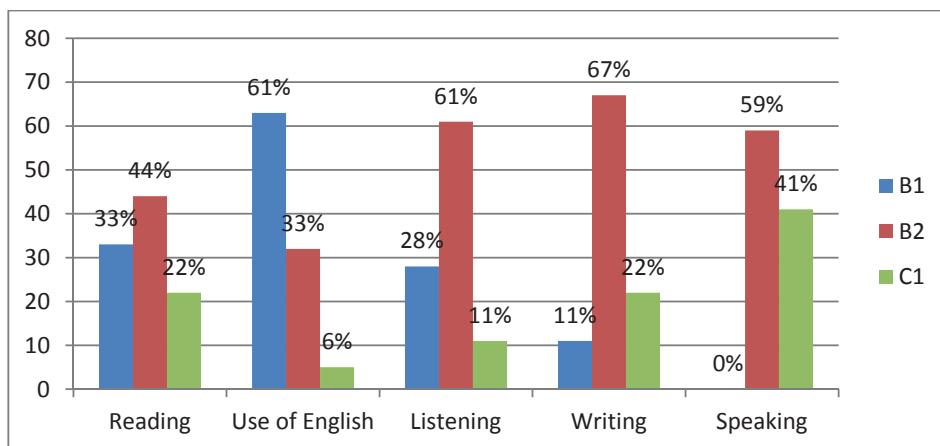


Рис. 1. Результаты тестирования по разделам FCE

Тщательное изучение типичных грамматических ошибок, возникающих при работе с разделом Use of English, может помочь определить, каковы существующие трудности в изучении иностранного языка и подобрать правильные методы работы над ними. Для этого был проведен анализ каждой части раздела, данные которого отражены в таблице 1. Распределение процентов свидетельствует, что наиболее сложной оказалась 4 часть раздела, где проверяется умение перефразировать, тем самым использовать в речи и лексику и грамматику. Половина тестируемых не справилась с заданием на словообразование, треть студентов затруднилась с выполнением 2 части на проверку владения грамматическим аспектом языка, наименее сложной оказалось первое задание на множественный выбор.

Таблица 1

Средний балл выполнения заданий раздела Use of English

Часть	Тип задания	Проверяемые умения	Ср. балл (%)
1	Множественный выбор	Употребление лексических единиц	81%
2	Краткий ответ	Владение грамматическим аспектом языка	70%
3	Задание на словообразование	Владение способами словообразования	49%
4	Задание на трансформацию	Способность перефразировать	35%

Анализ вариантов ответов, которые дали экзаменуемые в каждой из частей, позволил выявить типичные ошибки, допускаемые студентами-лингвистами. Ниже приведены типичные неверные ответы, и проанализированы их причины.

Изучение грамматических ошибок последней части теста позволило определить проблемы в употреблении устойчивых выражений и фразовых глаголов. В этой части раздела все шесть предложений оказались сложной задачей для большинства выпускников. Так, наибольшую сложность представили такие выражения как *look up to*, *hear from*, *deserve to be*, *the exception of*, *in the mood to*, *expensive for somebody to*. Типичными ошибками здесь можно считать:

- неверное использование предлогов (*look up at*, *look in for*; *look to*; *look after*, *look with*, *look at*) или пропуск предлогов, во-первых из-за буквального перевода «под кальку» с русского языка, а во вторых из-за простого незнания этих выражений;

- опущение артиклей или использование не того артикля (*in mood to*, *in a mood to*, *exception of*). Данное явление объясняется в первую очередь тем, что этой части речи нет в русском языке, что отражается в недостаточно сформированных знаниях об артиклях;

- использование несоответствующей видо-временной формы глаголов. Так, в задании на трансформацию предложения «*My brother was treated unfairly by his teachers*», студенты используют настоящее время «*My brother doesn't deserve to be treated ...*». Это говорит о том, что студенты не умеют анализировать контекст для определения времени, когда происходило действие, последовательности описываемых действий и их характера.

Анализ уровня сформированности навыка употребления средств словообразования позволяет сделать следующие выводы, что наибольшую трудность для экзаменуемых представляет употребление суффиксов имени прилагательного *-able, -ant, -ive*, а также префикса *ir-*. Типичными ошибками в данном задании являются следующие:

- образование от опорных слов однокоренных слов не той части речи, которая требуется по контексту (*вместо adaptive – adaptation; decoration – decorating, decorative; irrefutable – refutation; alternative – alternate; necessarily – necessary, need*);

- употребление несуществующих слов (*altery, fooling, necessar*);

- вместо заполнения пропуска словом с отрицательным префиксом употребление слова, образованного с помощью суффикса (*refutable, refutive вместо irrefutable*). Вторая причина неправильного употребления отрицательного префикса заключается в использовании не того отрицательного префикса, который употребляется с указанным корнем (*unrefutable вместо irrefutable*).

Типичные ошибки, допущенные во второй части связаны с наречиями: вместо наречия *still* используются другие наречия (*very, mostly, almost, totally*) и глаголы (*stay, getting, becoming*), в сочетании *even though/when (even with, even then, even while, even all)*. На следующем месте по частотности ошибок стоит неопределенное местоимение *something*, вместо него были употреблены существительные (*inspiration, sketch*) и вопросительное слово *what*. Одной из грубых ошибок в данном задании мы считаем употребление прошедшей формы глагола в устойчивых сочетаниях глаголов и отглагольных форм *began to worked*. Данные ошибки говорят не только о пробелах в грамматических знаниях и недостаточном уровне сформированности грамматических навыков, но и о низком уровне сформированности словарного запаса и умений чтения.

Исходя из анализа результатов выполнения раздела Use of English международного экзамена FCE следует, что грамматическая компетенция студентов сформирована на недостаточном для выпускников-лингвистов уровне. Характер ошибок говорит о необходимости владения студентами большим количеством

учебных действий и взаимодействий на всех этапах обучения грамматической стороне иноязычной речи. Только в этом случае обучающиеся смогут действовать самостоятельно, т.е. автономно при овладении грамматической стороной речи на требуемом от них уровне.

Исходя из вышеизложенного, нам видится целесообразным выстроить процесс формирования грамматической компетенции следующим образом: во-первых, необходимо проводить ориентировочно-подготовительную работу, что предполагает сообщение соответствующей информации о специфике определенного грамматического явления, которая в дальнейшем подкрепляется первичной тренировкой; во-вторых, на следующем уровне задачей является обеспечение стереотипизирующе-ситуативного и варьирующе-ситуативного периодов развития грамматических навыков за счёт многократной дифференцированной тренировки; в-третьих, контрольное тестирование предоставляет данные о результатах проделанной работы и целесообразности перехода к изучению другого грамматического аспекта.

Особую значимость для эффективного формирования грамматической компетенции имеют этап автоматизации грамматических навыков, а также этап коммуникативной практики, на которых автоматизируются умения адекватно использовать грамматические средства языка. В целях абсолютного осознания и отработки грамматического материала рекомендуется использование выборочных, лакунарных и матричных технологических приёмов.

Процесс формирования иноязычной грамматической компетенции должен проходить в определенной последовательности рассматриваемых этапов. Содержание каждого последующего этапа должно отражать степень сформированности грамматической компетенции и возрастание роли студента в учебно-познавательном процессе и коммуникативной деятельности. Все задания этапов должны находить в тесной взаимосвязи, что предусматривает возможность их параллельного применения в зависимости от ступени обучения и уровня сформированности грамматической компетенции.

Своевременный контроль уровня её сформированности предоставит информацию об уровне языковой подготовки студентов. Так, положительные итоговые результаты тестирования дадут сигнал к началу изучения нового грамматического материала, когда как отрицательные результаты, их анализ и интерпретация позволят сделать выводы и скорректировать систему заданий в соответствии с текущим уровнем обучаемых.

#### Библиографический список

1. *Общоевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка*. Департамент по языковой политике, Страсбург. Москва: МГЛУ, 2005.
2. Подгорская О.Н. Формирование грамматической компетенции как составляющей иноязычной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2018; Выпуск: 19 – 24.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 ЛИНГВИСТИКА (УРОВЕНЬ БАКАЛАВРИАТА)*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/6/400>
4. Грибова Б.П. Коммуникативно ориентированный контроль: камень преткновения или стимул для развития? (К вопросу об интеграции стандартизированных тестов в университетскую языковую подготовку). *Актуальные проблемы социальной коммуникации: материалы Всерос. науч.-практ. конференции*. Нижний Новгород, 2012: 407 – 410.
5. *Cambridge English First. First Certificate in English (FCE) CEFR Level B2. Specifications and sample papers for examinations from January 2015*. Cambridge: UCLES, 2013.

#### References

1. *Obscheevropejskie kompetencii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenie, obuchenie, ocenka*. Departament po yazykovoj politike, Strasburg. Moskva: MGLU, 2005.
2. Podgorskaya O.N. Formirovanie grammaticheskoy kompetencii kak sostavlyayushej inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii budushchego uchitelya inostrannogo yazyka. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2018; Vypusk: 19 – 24.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 LINGVISTIKA (UROVEN' BAKALAVRIATA)*. Available at: <http://fgosvo.ru/news/6/400>
4. Gribova B.P. Kommunikativno orientirovannyj kontrol': kamen' pretkoveniya ili stimuly dlya razvitiya? (K voprosu ob integracii standartizirovannyh testov v universitetskuyu yazykovuyu podgotovku). *Aktual'nye problemy social'noj kommunikacii: materialy Vseros. nauch.-prakt. konferencii*. Nizhnij Novgorod, 2012: 407 – 410.
5. *Cambridge English First. First Certificate in English (FCE) CEFR Level B2. Specifications and sample papers for examinations from January 2015*. Cambridge: UCLES, 2013.

Статья поступила в редакцию 27.06.19

УДК 371

**Hagay V.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [valera217035@mail.ru](mailto:valera217035@mail.ru)  
**Barsagaeva I.V.**, senior lecturer, Department of Social Disciplines and Humanities, Northern Caucasus Social Institute (Russia), E-mail: [irina.barsagaeva@yandex.ru](mailto:irina.barsagaeva@yandex.ru)  
**Ivanov V.M.**, Doctor of Sciences (Agriculture), Professor, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [valera217035@mail.ru](mailto:valera217035@mail.ru)  
**Tverdyakova L.V.**, Cand. of Sciences (Biology), Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: [valera217035@mail.ru](mailto:valera217035@mail.ru)

**HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL VALEOLOGY.** Health problems are particularly acute, because society needs a spiritually and physically healthy, socially active, creatively inspired person, who would possess knowledge of his genetic, physiological and psychological capabilities. The publication is intended for university students, as well as for those who seek to compensate for the lack of motor activity in the formation of valeologic culture. The authors examine the process of forming personal valeologic culture in a student in a new valeologic paradigm, in which the pedagogical and psychological accents are given to diachronic and synchronic aspects. The work has a task to study the system of this type of culture in the harmonious integration, to describe and understand its necessity, which determines the personality-oriented and personality-alienated perception, to analyze the variety of educational environments as a prerequisite for natural pedagogical interaction.

**Key words:** education system, physical culture, sport, healthy lifestyle, motor activity.

**В.С. Хагай**, канд. пед. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru  
**И.В. Барсагаева**, доц. каф. социально-гуманитарных дисциплин, Северо-Кавказский социальный институт, E-mail: irina.barsagaeva@yandex.ru  
**В.М. Иванов**, д-р с.-х. наук, проф., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru  
**Л.В. Твердякова**, канд. биол. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь, E-mail: valera217035@mail.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВАЛЕОЛОГИИ

Проблемы здоровьесбережения принимают особую остроту, поскольку обществу нужен духовно и физически здоровый, социально активный, творчески вдохновенный человек, владеющий знаниями своих генетических, физиологических и психологических возможностей. Издание предназначено для студентов вузов, а также для тех, кто стремится обеспечить компенсацию дефицита двигательной активности в процессе формирования валеологической культуры. Авторы рассматривают процесс формирования личностной валеологической культуры студента в новой для него валеологической парадигме, в которой педагогические и психологические акценты позволяют осуществлять диахронию и синхронию, видеть все системообразующие в гармоничной их интеграции, описать и понять эту целостность, которая предопределяет личностно-отчуждённое и личностно-ориентированное восприятие субъектов взаимодействия, проанализировать разнообразие образовательной среды как необходимого условия естественной встречи участвующих в педагогическом взаимодействии.

**Ключевые слова:** система образования, физическая культура, спорт, здоровый образ жизни, двигательная активность.

Если проследить движение человеческой мысли, сосредоточенной на выработке и сбережении здоровья, то мы получим увлекательную картину поисков мысли, движения человеческой души, озабоченной сохранением здоровья населения. Так, в России еще в 1800 году возникает основное учебное пособие – «Первое понятие о том, как живет наше тело, что для него полезно, что вредно» [1], ориентировать на обучение собственного организма («Диететика»), заключающееся из утилитарных советов и правил, как сберечь здоровье.

В рамках концепции здоровой образной жизни рассматривалось и влияние факторов окружающей среды, стихийной мощности природы, Космоса. По тому времени эти изучения были смелы и носили скорее не научный, а научно-публицистический характер. Главный интерес мы уделяем работе В. Бехтерева и его книге «Личность и условия развития её здоровья», которую, абсолютно, можно наименовать ключом, открывающий зависимость развития здоровья от условия работы ребёнка в школе. Увлечателен, на наш взгляд, и вывод, актуальный и по сегодняшний день: «рациональное воспитание должно развивать в человеке тот бодрый дух, который столь необходим в борьбе с житейскими невзгодами» [2].

Комплексный подход в изучении ребёнка (медицинский, физиологический, психологический и педагогический подходы) представлен в работах К.Д. Ушинского (1857), Н.Н. Пирогова и П.Ф. Лесгафта (1900), П.Ф. Каптерева (1890), Н.Н. Ланге (1882) [4]. Наряду с вопросами здоровья в науке создавались и вводились в практику конкретные вопросы семейного развития, его воздействия на выработку нужды в здоровом образе жизни. Предпринято было и стремление привлечь внимание педагога к необходимости выработки здоровых привычек у учащихся (И.Г. Мюллер, М.И. Покровская и др.). Следовательно, можно констатировать, что удел медицины состоял в том, чтобы ставить вопросы, подсказывая пути их решения. Однако далее гигиенических аспектов решения проблемы педагога не продвигались. И причины здесь вполне обоснованные: педагогика жила и живёт сама по себе, а медицина старалась и старается поправлять здоровье детей, порушенное педагогами, семьей, обществом, и, наконец, самими детьми. Отметим еще один период в развитии науки и государства (20-е годы XX века), ознаменовавшийся новыми направлениями в изучении адапционных механизмов человеческого организма в связи с изменением биосреды (В.Р. Эккюдт, 1922; Саркизо-Серазини, 1925; П.Г. Мезерницкий, 1936 и др.). Всё-таки данные изучения не нашли отклика в методической литературе педагогического профиля. В этот же период возникли работы, анализировавшие зависимость процесса выработки здорового образа жизни обучающихся от уровня воспитания их разума, фактора воли, от фактора указания доминанты волевого посыла (И.Т. Назаров, 1929; Е.А. Андрианова, 1941). Следует остановить внимание на работе И.Т. Назарова «Культура воли, система воспитания здоровой личности». В ней главная роль даётся преподавателю, главному по воспитанию воли учащихся, которая, по взгляду автора, есть условие развития основных целевых указаний личности в районе здорового образа жизни для улучшения адапционных вероятностей организма, поддерживающих сохранение здоровье в экстремальных условиях. И.Т. Назаров разработал назначения по укреплению нервной системы: намеренно подобранную систему активных гимнастических заданий, совершенствующих координацию, увеличивающих работоспособность, доводящую почти до автоматизма реакцию нервной системы организма на модификацию ситуации. Сегодня мы дали имя бы это «экологией Человека». Бесспорная ценность упомянутой работы И.Т. Назарова заключается в том, что в ней предложены пути и средства воспитания здоровой Юности, идеальной нервной системы. Но его научно обоснованные рекомендации остались невостребованными педагогической наукой и практикой [5].

В конце 40-х, начале 50-х годов XX века ученые опять назначают вопрос формирования здоровья. Новое указание на гигиенический аспект здорового образа жизни была вызвана строгой нуждой послевоенного времени. Основателем советской системы развития учащихся считают И.И. Милмана, утверждавшего, что педагог – основная фигура в процессе учебы школьников «технике выполнения гигиенических навыков». Еще в 20-е годы он создал систему уроков здоровья, а его ученики и последователи – серию учебных пособий, доминанты которых выработывали в следующих назначениях: личная и социальная гигиена,

профилактическая область её применения – санитария, сохранение работоспособности человека, увеличение продолжительности его жизни [6].

Во многих изданиях того периода подчёркивалась роль семьи в привитии вырастающему поколению навыков здорового образа жизни, но авторы не предложили ни концепций, ни механизмов выработки здорового образа жизни. Изучения этого периода указывали на необходимость создания оздоровительной атмосферы в организациях образования. К ним относятся изучения М.В. Антроповой (1958), А.А. Гжанского (1965), В.К. Шурухиной и В.В. Волкова (1965). Для своего периода данные ими назначения были новизной, но и тогда недостаточно были прописаны параметры гигиенически созданного учебного основания, не представлены пути подъёма санитарной культуры образовательного учреждения в системном аспекте: рекомендации не обнаруживали системы коллективных действий семьи и учебного заведения.

Некоторые методические материалы («дни здоровья», «уроки здоровья») также не снабжали системный подход к вопросу [7]. Конец 60-х и начало 70-х годов XX века отмечен обширной палитрой целевых работ по охране здоровья детей (Д.И. Дубровский, Н.П. Дубинин, И.В. Гребённых, И.В. Дубровина, Г.П. Разумихина и др.) [8], отдельные санитарно-гигиенические материалы показаны в интересной форме.

Итак, в 60 – 80-е годы XX века в медицине вызвал тревогу рост детских заболеваний, рождённых несоответствием учебно-воспитательной работы гигиеническим запросам. Возможно, именно поэтому 70 – 80-е годы XX века характеризуются активностью изучений по проблемам гигиенического развития, охране здоровья обучающихся детей, самый серьёзный интерес уделяется соблюдению гигиенических требований к организации учебно-воспитательного процесса, причём некоторые исследования были направлены на решение конкретных проблем, например, профилактики физиологических отклонений [9].

Старания привлечь работников образования к школьным проблемам здорового образа жизни, на наш взгляд, не увенчались успехами, прежде всего, потому что исследования не давали моделей гигиенически здорового учреждения школьного типа, не предусматривались механизмы внедрения, не обосновывалась система мер (на уровне интеграции медицины, педагогики и психологии) всех педагогов в обучающихся системах, и поэтому до сих пор параметры гигиенического портрета учебного учреждения относятся к прерогативе СЭС, врача, в лучшем случае – учителя физической культуры и директора школы. Остальные педагоги прямой ответственности за здоровье детей не несут. Лишь в начале 70-х годов XX века появились научные работы, предназначенные для гигиенического воспитания молодёжи, сеть учреждений для гигиенического просвещения учащихся, на основе скрининговых исследований – инструментально-методические письма о задачах школы. А.А. Киколов (1985), Е.М. Теллер (1985) занимались конкретными исследованиями в области соматических отклонений (близорукость, сколиозы, плоскостопие и др.), всего, что напрямую связано с неадекватной физическим запросам ребёнка организацией учебного процесса [10].

Подметим, что ведущие учёные нашего государства не отставляли без внимания и сохранение генофонда нации. Именно поэтому основное внимание уделялось развитию здорового ребёнка. Разрушительное влияние семьи на здоровье ребёнка нашло отражение в исследованиях М.Я. Студенина (1976), Л.М. Семенов (1979), Д.Д. Шариповой (1981) и др. [11].

В 80–90-е годы XX века модифицировалось направление изучений, их количественные и качественные параметры. Появились исследования, объединяющие проблемы пола и полового диморфизма; открылись гигиенические корни таких болезней, как детская сексуальная преступность, туберкулез, астма, онкологические заболевания; болезни беспризорных и неустроенных детей – педикулез, чесотка и др. Подчёркнём, что сегодня в направлении, которое уже можно назвать «педагогической валеологией», работают многие учёные: В.П. Петленко, В.В. Колбанов и Г.К. Зайцев, В.П. Соломин, А.А. Семенов, Ю.Л. Варшавин, Л.Г. Татарникова, И.Ю. Глинянова, Е.А. Шульгин и др. Во многих городах России и СНГ уделяется достаточное внимание практическим и теоретическим подходам к решению валеологических проблем как на медицинском, так и методическом уровнях, т. е. в рамках педагогической валеологии.

Но единого определения дефиниции «педагогическая валеология» не существует, что приводит, по нашему мнению, к путанице, непониманию сущности валеологии (применительно к педагогике). Так, например, Н.К. Смирнов рассматривает педагогическую валеологию как раздел общей валеологии, посвященный вопросам преподавания валеологии как основ знаний и подготовки специалистов: предмет, организация обучения – совместная деятельность педагогической валеологии важный её аспект – формирование валеологической готовности учителя как непереносимого условия профессиональной его деятельности [13]. Достаточно близкими, на наш взгляд, к определениям педагогической валеологии являются исследования: И.А. Колесниковой, рассматривающей ключевую идею образования (воспитания) как идею созидания человека [14]; В.В. Серикова [15], развивающего концепцию личностного подхода в образовании; С.Г. Вершловского, утверждающего, что «свою гуманистическую миссию образование реализует через две социальные функции: готовит человека к выполнению различных социальных ролей и одновременно формирует способность менять самого себя и свое бытие» [16]; В.Г. Воронцов, утверждающей концепцию Педагогики Единого и Целостного Мира [17]. В.В. Колбанов и Г.К. Зайцев рассматривают школьную педагогическую валеологию как область научных знаний о формировании, сохранении и укреплении здоровья. При таком определении, как мы полагаем, происходит сужение понятия до уровня медицинской валеологии или до уровня одной из сфер приложения труда медицинских работников.

Появились и совершенно новые, на взгляд официальной медицины, – спорные направления в науке. К ним мы относим «Дианетику» Р. Хаббарда [18], информационно-энергетическую медицину и др. Вероятно, именно в силу этого в образовательное поле будущего педагога, его профессиональную не включен валеологический компонент, который и создаёт условия для здорового образа жизни в целом, а также находит отражение в знаниях и навыках. Подчеркнём, что настоящее время характеризуется и принципиально новым пониманием дефиниции «здоровье». Так, главный педиатр Санкт-Петербурга И.М. Воронцов пишет, что заболевания имеют свою этиологию и связаны с социальными причинами. «Через школы, библиотеки, радио и телевидение можно формировать и гениев, и нравственных уродов. Деспотические общества не только ориентированы на формирование таких уродов, но могут извратить и представления о биологическом здоровье, а через эту ступень уже вмешаться и в самовосстановление и поддержание биологического здоровья. Для деспотической системы идеал биологического здоровья – быстрорастущий, физически стойкий и мощный гражданин, годный для усиленной и сравнительно краткосрочной эксплуатации и в основном круге задач военного времени. Отсюда и культивирования мер здоровья с первоочередной ориентацией на физическую дееспособность и мышечную силу, а

также всех видов спортивной подготовленности с преимуществом «боевой ориентацией» [19].

Мы считаем, что эпоха, обращённая к человеческим ценностям, требует совершенно иной ориентации: биологическое здоровье должно рассматриваться как условие и базис для создания и совершенствования духовных и интеллектуальных достижений человека.

Таким образом, результаты теоретического анализа подтверждают, что:

– ведущие учёные во всем мире не оставляли без внимания сохранение генофонда планеты, именно поэтому самое серьезное внимание уделялось воспитанию здорового поколения. В поле зрения педагогической валеологии находились и находятся детство и юность [20];

– значение валеологического образования определяется нами как способ защиты человека от разрушения, способ развития его валеологического сознания и ментальности. Необходимо, чтобы валеологическое образование стало частью «образовательного поля» на протяжении всей жизни человека, органичным достоянием общественного сознания;

– интеграция образовательных курсов на валеологической основе должна проводиться с учётом возрастных психофизиологических особенностей, начиная с дошкольного учреждения и заканчивая университетами третьего возраста для осмысления ценности жизни, ценности каждого человека в общей системе мироздания.

По нашему мнению, стратегия действий, определяемая требованиями педагогической валеологии, состоит в умении мыслить чувствами и чувствовать разумом. Если рассматривать валеологию с позиции гносеологии, то она не ограничивается констатацией сведений о процессах в здоровом организме, а ведёт в рамках педагогической валеологии поиск путей и средств, гарантирующих повышение качества здоровья не только организма, но и здоровой личности. Здоровая личность формируется в двух социальных институтах: семье и учебном заведении. Рассматривая валеологию как новую область научных знаний, интегрирующую, прежде всего, знания о человеке, нам необходимо определить цели валеологического образования, которые должны исходить из значения этого образования для формирования философии здоровья человека, мировоззренческих установок его на сохранение здоровья, и ответить на традиционный вопрос дидактики: «чему учить?», т. е. каковым должно быть содержание опыта, личная философская концепция, которую в конечном итоге может сформировать человек [21].

Обобщая вышеизложенное, мы, консолидируясь с Ю.И. Турчаниновой [22], рассматриваем процесс формирования личностной валеологической культуры студента в новой для него валеологической парадигме, в которой педагогические и психологические акценты позволяют осуществлять диахронию и синхронию, видеть все системообразующие в гармоничной их интеграции, описать и понять эту целостность, которая предопределяет личностно-отчуждённое и личностно-ориентированное восприятие субъектов взаимодействия, проанализировать разнообразие образовательной среды как необходимого условия естественной встречи участвующих в педагогическом взаимодействии.

#### Библиографический список

1. Венцель И. *Диэтика человеческой души*. Москва, 1802: 54 – 68.
2. Бехтерев В. *Личность и условия её развития и здоровья*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Из-во К.Л. Риккера, 1905.
3. Фармаковский В.Л. *Школьная диэтика*. – Одесса, 1895: 15 – 24.
4. Лесгафт Л.Ф. *Избранные сочинения*. Москва: Педагогика, 1988: 15 – 24.
5. Баранов В.Ф. Педагогическая служба в советской школе в 20 – 30-е гг. *Советская педагогика*. 1990; 3: 93 – 100.
6. Абулханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991: 58 – 62.
7. Волков И.П. Уроки творчества. *Воспитание школьников*. 1987; 1: 20 – 27.
8. Гребёникова И.В., Дубровина И.В., Разумихина Г.П. *Этика и психология семейной жизни*. Москва: Просвещение, 1984; Дубинин Н.П. *Биологическое и социальное в развитии человека*. Москва: Наука, 1977. Дубровский Д.И. К анализу методологических аспектов биосоциальной проблемы. *Биология и современное научное познание*. Москва, 1980.
9. Изуткин Д.А. *Здоровый образ жизни как основа профилактики*. Автореферат диссертации ... кандидата медицинских наук. МГМИ. Москва, 1982.
10. *Квалиметрия жизни. Проблемы измерения качества жизни и направления их решения*. Под редакцией А.И. Субетто. Ленинград, 1991: 62 – 68.
11. Шарипова Д.Д. *Научные основы гигиенического воспитания школьников*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ташкент, 1990: 14 – 15.
12. *Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья*: сборник научных трудов. Вып. 1. Отв. ред. И.И. Брехман). Санкт-Петербург: Наука, 1993: 100 – 102.
13. Глинянова И.Ю. Реформа педвуза – основа оздоровления общества. *Здоровье и образование: концептуальные основы педагогической валеологии*: материалы Всероссийского научно-практического семинара. Санкт-Петербург, 7 – 9 декабря 1993 г. Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства, 1994: 37 – 40.
14. Колесникова И.А. Как приблизить педагогику учителя к потребностям школы. *Педагогика*. 1992; 5: 71 – 78.
15. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепция и технология*: монография. Волгоград: Перемена, 1994: 101–102.
16. Вершловский С.Г. *Проблемы гуманизации школьного образования (Гуманизация образования – Теория. Практика)*. Санкт-Петербург, 1994.
17. Воронцова В.Г. *Акселерационные аспекты готовности учителя к решению проблем гуманизации образования. (Гуманизация образования – Теория. Практика)*. Санкт-Петербург, 1994: 15 – 36.
18. Фейербах Л. *Избранные философские произведения*. Москва, 1955.
19. Воронцов И.М. К обоснованию некоторых методологических и частных подходов для формирования валеологических концепций в педиатрии и педологии. *Методология и социология педиатрии*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург, 1991: 11 – 12.
20. Барсагаева И.В. *Формировать валеологической культуры студенческой молодежи*. Ставрополь: Ставрополит, 2009.
21. Барсагаева И.В. *Синтез ритмической гимнастики и музыки*. Ставрополь: Ставрополит, 2009.
22. *Валеология. Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья*: сборник научных трудов. Отв. ред. И.И. Брехман. Вып. 1. Санкт-Петербург: Наука, 1993: 100 – 102.

#### References

1. Vencel' I. *Di'etika chelovecheskoj dushi*. Moskva, 1802: 54 – 68.
2. Behterev V. *Lichnost' i usloviya ee razvitiya i zdorov'ya*. 2-e izd. Sankt-Peterburg: Iz-vo K.L. Rikкера, 1905.

3. Farmakovskij V.L. *Shkol'naya di'etika*. – Odessa, 1895: 15 – 24.
4. Lesgaft L.F. *Izbrannye sochineniya*. Moskva: Pedagogika, 1988: 15 – 24.
5. Baranov V.F. Pedagogicheskaya sluzhba v sovetskoj shcole v 20 – 30-e gg. *Sovetskaya pedagogika*. 1990; 3: 93 – 100.
6. Abul'hanova-Slavskaia K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991: 58 – 62.
7. Volkov I.P. Uroki tvorчества. *Vospitanie shkol'nikov*. 1987; 1: 20 – 27.
8. Grebennikova I.V., Dubrovina I.V., Razumihina G.P. *Etika i psihologiya semejnoi zhizni*. Moskva: Prosveschenie, 1984; Dubinin N.P. *Biologicheskoe i social'noe v razviti cheloveka*. Moskva: Nauka, 1977. Dubrovskij D.I. K analizu metodologicheskikh aspektov biosocial'noy problemy. *Biologiya i sovremennoe nauchnoe poznanie*. Moskva, 1980.
9. Iutkin D.A. *Zdoroviy obraz zhizni kak osnova profilaktiki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata medicinskih nauk. MGMI. Moskva, 1982.
10. *Kvalimetriya zhizni. Problemy izmereniya kachestva zhizni i napravleniya ih resheniya*. Pod redakciej A.I. Subetto. Leningrad, 1991: 62 – 68.
11. Sharipova D.D. *Nauchnye osnovy gigenicheskogo vospitaniya shkol'nikov*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Tashkent, 1990: 14 – 15.
12. *Valeologiya. Diagnostika, sredstva i praktika obespecheniya zdorov'ya*: sbornik nauchnykh trudov. Vyp. 1. Otv. red. I.I. Brehman). Sankt-Peterburg: Nauka, 1993: 100 – 102.
13. Glinyanova I.Yu. Reforma pedvuza – osnova ozdorovleniya obschestva. *Zdorov'e i obrazovanie: konceptual'nye osnovy pedagogicheskoy valeologii: materialy Vserossijskogo nauchno-prakticheskogo seminar. Sankt-Peterburg, 7 – 9 dekabrya 1993 g. Sankt-Petersburgskij universitet pedagogicheskogo masterstva*, 1994: 37 – 40.
14. Kolesnikova I.A. Kak priblizit' pedagogiku uchitelya k potrebnostyam shkoly. *Pedagogika*. 1992; 5: 71 – 78.
15. Serikov V.V. *Lichnostnyj podhod v obrazovanii: koncepciya i tehnologii*: monografiya. Volgograd: Peremena, 1994: 101-102.
16. Vershlovskij S.G. *Problemy gumanizatsii shkol'nogo obrazovaniya (Gumanizatsiya obrazovaniya – Teoriya. Praktika)*. Sankt-Peterburg, 1994.
17. Voroncova V.G. *Akseologicheskie aspekty gotovnosti uchitelya k resheniyu problem gumanizatsii obrazovaniya. (Gumanizatsiya obrazovaniya – Teoriya. Praktika)*. Sankt-Peterburg, 1994: 15 – 36.
18. Fejrbah L. *Izbrannye filosofskie proizvedeniya*. Moskva, 1955.
19. Voroncov I.M. K obosnovaniyu nekotorykh metodologicheskikh i chastnykh podhodov dlya formirovaniya valeologicheskikh koncepcij v pediatrii i pedagogii. *Metodologiya i sociologiya pediatrii: sbornik nauchnykh trudov*. Sankt-Peterburg, 1991: 11 – 12.
20. Barsagaeva I.V. *Formirovat' valeologicheskuyu kul'turu studencheskoj molodezhi*. Stavropol': Stavropolit; 2009.
21. Barsagaeva I.V. *Sintez ritmicheskoy gimnastiki i muzyki*. Stavropol': Stavropolit; 2009.
22. *Valeologiya. Diagnostika, sredstva i praktika obespecheniya zdorov'ya*: sbornik nauchnykh trudov. Otv. red. I.I. Brehman. Vyp. 1. Sankt-Peterburg: Nauka, 1993: 100 – 102.

Статья поступила в редакцию 22.06.19

УДК 792.7:01.7.071.2 Гончаров(45+47)

**Vyazigin N.D.**, senior lecture, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: nviazigin@yandex.ru

**Starkov G.V.**, senior lecture, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: efshangina@mail.ru

**Shangina E.F.**, Professor, Head of Department, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: efshangina@mail.ru

**THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF A. A. GONCHAROV, THE PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR (THE WORK IS DEDICATED TO THE ACTOR'S 100<sup>TH</sup> ANNIVERSARY)**. On the basis of long-term scientific research, transcripts and practical work in the creative workshop (1981–1986, 1987, 1991–1992), under the leadership of Andrey Aleksandrovich Goncharov, the People's artist of the USSR, Professor of the Russian Institute of theatrical art (GITIS), the authors of the research formulated the basic theatrical and pedagogical principles of individual methods of the master for the first time. His theatrical and pedagogical principles correspond to the best traditions of the Russian theatrical school, the basic precepts of K.S. Stanislavsky and V.I. Nemirovich-Danchenko, so the research materials, including elements of the generalization of the fifty years of experience of one of the leading theater teachers of the country, can be an educational and methodological guide for future actors and directors, may also be found useful for young teachers and theater workers.

**Key words:** theatre pedagogy, theatre ethics, Russian theatre, “life of human spirit”, psychophysical apparatus, effect of personal presence.

**Н.Д. Вязигин**, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: nviazigin@yandex.ru

**Г.В. Старков**, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: efshangina@mail.ru

**Е.Ф. Шангина**, канд. искусств., проф., заслуженный работник культуры РФ, Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: efshangina@mail.ru

## ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

В статье на основе многолетних научных исследований, стенограмм и практической работы в творческой мастерской (1981–1986, 1987, 1991–1992 гг.), под руководством Народного артиста СССР, профессора Российского института театрального искусства /ГИТИСа/ Андрея Александровича Гончарова, авторами впервые формулируются основные театральные педагогические принципы индивидуальной методики мастера. Его театральные педагогические принципы соответствуют лучшим традициям русской театральной школы, основным заветам К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко, поэтому исследовательские материалы, включающие элементы обобщения пятидесятилетнего опыта одного из ведущих театральных педагогов страны, могут явиться учебно-методическим ориентиром для будущих актёров и режиссёров в творческом процессе, оказаться полезным, для молодых преподавателей и деятелей театра.

**Ключевые слова:** театральная педагогика, театральная этика, русский театр, «жизнь человеческого духа», психофизический аппарат, «эффект личного присутствия».

### Вера. Надежда. Любовь

Последовательно и убежденно претворялся в учебно-творческом процессе принцип А.А. Гончарова, который предполагал верность традициям русского психологического театра, жизнеутверждающую силу искусства и социального оптимизма. «Как художник, я всю жизнь старался внушать людям веру в добро, вселять в их душу надежду, отстаивать любовь...» [1].

Художественное творчество всегда индивидуально и педагогу-наставнику совсем не безразлично, каким личностным светом, индивидуальным мировоззрением наполнено каждое собственное произведение его учеников, какую главную мысль они хотят высказать со сцены. А.А. Гончаров в своей педагогической деятельности приучал к высокой ответственности за то, что вынесено на суд зрителей. Ему всегда было очень важно с чем, с какими чувствами и мыслями уйдёт зритель со спектакля. Ему, опытному мастеру и тонкому психологу, известно, что власть субъективного художественного впечатления очень сильна. Она способна полностью подчинить себе, поколебать мнения, взгляды даже принципы тех, кто пришёл в зрительный зал. И если режиссёрская концепция и актёрское исполнение в спектакле лишает зрителя веры, надежды или любви, то это можно расценивать как измену лучшим традициям русского театра, как негативный акт,

лишающий зрителя того, главного, ради чего он пришёл в театр. Лучшие спектакли учеников А.А. Гончарова, ставших известными режиссёрами П. Фоменко, Е. Каменькович, А. Борисов, В. Андреев, Э. Некрошус и др., продолжали развивать этот ведущий принцип мастера, создавали духовную опору, предлагали духовный выход колеблющимся и отчаявшимся, а сильных духом укрепляли в своих позициях. Гармонизировать и возвышать отношения человека с миром, утверждать лучшее в человеке – вот главное, ради чего нужно заниматься театральным творчеством. Человек, живущий без веры, надежды, любви – теряет человеческое, у него возникает безразличие к ближнему, «сердечная недостаточность», он не способен к состраданию. Человек непременно должен верить, надеяться и любить, должен мечтать, иметь идеалы, стремиться к совершенствованию.

Поэтому с первых дней воспитания будущих актёров и режиссёров А.А. Гончаров внимательно следил за тем, чтобы уже крошечные этюды студентов несли в себе заряд гуманизма, позитива, предлагали диалог со зрителем о душе человеческой, поддерживали в нём надежду на лучшее будущее. Социальные условия жизни сегодня таковы, что не эфемерная, а подлинная человеческая потребность веры, надежды, любви чрезвычайно высока. И искусство театра,

не заигрывая со зрителем, не угождая его мелким, сиюминутным потребностям, может дать это в достойном и глубококом разговоре о Человеке, через Человека, во имя Человека. И Гончаров прав, когда утверждает, что это главное в искусстве и должно стать объектом пристального педагогического наблюдения и коррекции с первых дней обучения студентов в вузе.

Много лет подряд в современном театре ведутся споры о положительном герое на сцене. И конечно, эти споры не праздные, особенно в начале нового столетия и тысячелетия. Бесконечно важно, что проповедует сегодня герой со сцены, к чему призывает, как живёт, с чем борется, что ненавидит. Поэтому наличие положительного героя, человека с идеалами, уже в учебно-творческом процессе, когда только идет приобщение к актёрской профессии, – чрезвычайно важно иметь. Утверждение добра, веры, сострадания, гуманизма – процесс сложный, он может быть драматическим – даже трагическим. Это было во все времена. Но «если современный спектакль всё же лишает зрителя веры, надежды, любви, лишает его крылатой мечты, то это не театр – это секта», из которой, нет выхода. Гончаров – человек, Гончаров – режиссёр, Гончаров – педагог был в этом абсолютно убежден. И призывал своих студентов к осознанию этого в театральной практике и к очень строгому отбору драматургического материала. Проявления безысходности, пессимизма, безнадежности в человеческих взаимоотношениях или в сверхзадаче – в студенческих работах явление редкое, но когда оно себя обнаруживало в данной мастерской, то вызывало активный, порой отчаянный протест педагога – наставника. Это для него всегда сигнал бедствия, знак того, что у студента в решении сценического материала взята неверная точка стратегического отсчёта. Такие студенческие описи, этюды или отрывки, мастер называл «без черёмухи» [1]. Борьба с уродливым социальным явлением не может основываться только на детальном показе негативных сторон жизни, она может и должна иметь различные формы, но никогда не лишать зрителя запаха весны, духовного очищения, веры в добро, справедливость, в Человека!

#### Главное условие творчества

С первого занятия со студентами каждого нового курса, А.А. Гончаров объявлял о главном условии для самобытного, самостоятельного творчества, и объявлял непримиримую войну любыми нарушениями театральной этики. Следуя заветам К.С. Станиславского и его последователей, А.А. Гончаров выдвигал главное условие творческого труда и полноценного развития специальных художественных способностей, являющихся основой школы – неукоснительное соблюдение законов театральной этики. А.А. Гончаров, как педагог-наставник мог многое простить своим ученикам, не обращая внимания на незначительные нарушения дисциплины, он не прощал только одного, когда студенты были пассивны творчески, когда выходили на сценическую площадку не готовыми, не мобилизованными к поиску, самоотдаче, когда существовали «при температуре 36 и 6» [1]. Это для него было самое страшное нарушение этики! И расценивалось им как преступление, по отношению к самому главному – ради чего студент пришёл в театральный вуз. В такие моменты снисхождений не бывало: нарушитель дисциплины, творческой атмосферы, репетиционного процесса наказывался жестоко. Острая непримиримость к лени, отсутствие домашней работы, самодисциплины, максимальной самоотдачи в творческом труде студентов – было делом первостепенной важности в воспитании будущего художника в мастерской А.А. Гончарова. Он настойчиво вырабатывал у своих питомцев «иммунитет» против разлагающих творчество явлений, воспитывал в них мужество противостояния халтуре, штампам, инертности, человеческой непорядочности, всему тому, что разрушает учебно-творческий процесс, останавливает профессиональный рост, вносит дезорганизацию, хаос и «грязь» в стены курса, вуза и театра. Самоорганизовать себя в жизни, простроить верно процесс самопознания, последовательного погружения в подлинное творчество, быть способным к непрерывному поиску – это могут лишь те, кто обладает самодисциплинирующей и творческой волей. Он верил, что только так можно чего-то серьёзного достичь в искусстве, только так разрушить на пути все преграды, только так победить.

Только со способностью ежедневно распределять себя в пространстве и времени во имя главного, постижения тончайших механизмов художественного самовоспитания, самовыявления можно ощутить движение вперёд и достигнуть положительных результатов, а быть может, новых открытий. Делать самого себя, взращивать в себе необходимые качества, находиться в постоянном процессе тренинга – только этот путь верен.

Подлинное творчество может потерять навсегда свою эстетическую, нравственную, духовную силу и мощь, если не будет следовать этическим принципам, игнорируя одно из священных положений системы К.С. Станиславского. А.А. Гончаров, считал, что в современном театре в последние годы многое утеряно, многие этические принципы просто игнорируются, не соблюдаются, поэтому особенно остро реагировал, когда это появлялось в учебно-творческом процессе студентов. Он свято верил, в то, что этика – основа, фундамент театрального искусства, сам следовал этому, и этому учил своих подопечных.

#### Источник живого процесса

По мнению А.А. Гончарова, современный театр в 21 веке, понемногу теряет свой самый драгоценный статус – «жизнь человеческого духа». Порой живой процесс подменяется имитацией жизни, подлинное взаимодействие – словесными диалогами, исчезает импровизационность сценического самочувствия, исчезает перевоплощение. Масскультура диктует свои законы и иной образ жизни. «Театральные подмостки пестрят унылым правдоподобием или псевдонаторскими

подделками, претендующими, прежде всего, на развлечение публики. Со сцены исчезает живой человек, его душевный мир, театр мертвеет, гримасничает, не заставляет сопереживать» [2]. И первой, кто должен забыть тревогу, должна быть театральная школа. «Необходимо совершенствовать способность студентов к импровизации. Поиски живого, подлинного, сиюминутного процесса непременно должны привести к импровизационности актёрского самочувствия, которая в основе своей «гнездится» в тех зонах творческого процесса, спектакля, где существуют акты восприятия на гребне событий» [1]. Важнейшее условие учебно-творческой лаборатории А.А. Гончарова имело доминанту активного протеста против режиссёрского замысла «вообще», против актёрской игры «вообще», против привычного, давно известного, против наслепившихся старых традиций, ставших штампами, против бесконечного «играния себя», а не «создания другого». Может быть поэтому, лучшие ученики А. А. Гончарова ни в чём не повторяют учителя, находят свой творческий почерк, свой собственный путь в искусстве. Уже на начальном этапе воспитания молодых художников режиссёрские и актёрские этюды никогда не репетируются долго, не выстраиваются в жёсткой конструкции. Они намечают опорные точки в предлагаемых обстоятельствах и логике сценического действия, чтобы между ними «оставить воздух» для индивидуальных проявлений импровизации, поскольку в ней начинает творить сама природа человека-артиста. А.А. Гончаров утверждал: «не нужно насиловать свою творческую природу, подчинять её заведомо известному ходу, надо дать ей свободу, сбить с жизненного и творческого стереотипа». Первые годы совместного воспитания режиссёров и актёров педагоги-наставники пытаются направить студентов в русло импровизации, телесной и духовной раскрепощённости. «Творить и строить» из самого себя, уметь «черпать» из себя – первостепенная задача в актёрской профессии. Он говорил: «в стремлении кидти от себя», только импровизационные моменты, в зонах молчания, смогут раскрыть богатство индивидуального, особенного, неповторимого. Легко заметить, что режиссёрская заданность и многократное актёрское повторение одного и того же, убивает живое, компрометирует исповедальное, снижает степень эмоционального воздействия на зрительный зал». Может быть, поэтому спектакли, идущие в репертуаре несколько лет, обязательно требуют репетиций, доработок, обновления, чтобы не превратиться в штампы. «Ведь иногда становится поздно «реанимировать» живое. Человеческое естество возникает лишь при донном использовании своего личного Я в оценке факта события, в стремлении идти в поиск, оживать, обострять и уточнять заново предлагаемые обстоятельства роли и спектакля» [3]. Неожданность и глубина собственного человеческого восприятия целой цепочки событий, не может не рождать импровизации, не может не раскрыть «створки» индивидуальных особенностей студента. А.А. Гончаров чутко следил за тем, чтобы каждый режиссёрский или актёрский этюд, каждый отрывок, каждая творческая проба студента становилась исследованием, поиском, дерзким экспериментом, полной духовной и физической затратой, веруя в то, что только из этого может родиться новое, самобытное, особенное. Требовательный педагог он всегда внимательно следил и за тем, чтобы с первых же самостоятельных репетиций каждый из исполнителей мог бы определить собственную «канву» поведения, конкретное физическое действие «своего Я в адрес очередного события», соответствующий отбор психо-физических данных для предложенной роли. Здесь обращается особенное внимание на отбор соответствующих современных выразительных средств, для художественной трансляции главной мысли, ибо отработанным и родит лишь устаревшее. Отсутствие органики, импровизационности самочувствия, вторичность существования с первых же репетиций убивает живое, незаметно превращает всё в штамп. В первых же диалогах мастера с начинающими артистами звучит важное предупреждение: «Современный артист – актёр с процессом, в который он полностью включён. Бойтесь собственного формотворчества по созданию «гарнира» – он упускает суть. Постоянно ставьте себе вопрос: «Зачем мне это нужно? Для чего я это делаю?» [1]. Живое можно очень быстро заслонить постановочными эффектами. Необходимо воспитать в себе интерес к живому процессу, а не его сценическим знакам и обозначениям. У многих же современных режиссёров, к сожалению, получается так, что чем меньше попаданий в суть, тем больше внешних атрибутов. Актёра же надо не прикрывать ими, а наоборот раскрывать». Прививать вкус к живому и сиюминутному процессу в актёре надо действительно со студенческой скамьи, иначе будет поздно. Копирование и имитация, отсутствие импровизационности останавливает движение индивидуального творчества, как актёрского, так и режиссёрского.

#### Творческие и человеческие накопления

С первых дней обучения в театральной вузе «надо искать «отмычки» для распахивания на сцене тайников человеческой души – не жалеть сил и средств на обогащение личности, духовных, жизненных творческих накоплений» [2]. Надо заниматься самообразованием, самосовершенствованием, расширять свой эстетический кругозор, проявлять инициативность и постоянную творческую готовность, мобильность и последовательность в учёбе, жизни, собственном творчестве.

Эта педагогическая направленность для мастерской А. А. Гончарова чрезвычайно актуальна. Ведь не всегда между явным художественным дарованием студента и его личностными качествами существует тождество, и даже если оно имеется в данный момент, то всё равно необходимо постоянное обогащение, развитие и усложнение духовного богатства личности будущего художника. Этот процесс должен быть непрерывающимся. Именно в данном направлении, возни-

кает достаточно много педагогических проблем, которые должен решать художественный руководитель курса и в целом театральная школа.

Духовная дряблость, злость интересов, бедное человеческое содержание может создать непреодолимые трудности в постижении профессии даже у очень одарённого студента. В зрительном зале сегодня сидят в основе своей эстетически грамотные люди и «серая», банальная личность артиста им не интересна. Личность сыграть нельзя – ею можно только быть! Никакими словами классического текста, изумляющими внешними атрибутами и сценическими эффектами, невозможно прикрыть отсутствие актёрской или режиссёрской индивидуальности. Если нервы, ум, душа и тело артиста – материал для собственного творчества, то, используя всё это, духовно-бедная личность очень быстро истощается, начинаются повторения, мельчание, художественная деградация.

Только постоянное, интенсивное обогащение личности, пополнение тайников человеческой души новыми мыслями, идеями, размышлениями могут сделать индивидуальное творчество актёра и режиссёра многообразным, неистощимым, значимым и любимым для зрителей. А.А. Гончаров заботился о том, чтобы его ученики как можно больше впитывали в себя сильные впечатления жизни, умели бы пополнять свои духовные запасы наблюдениями за человеком в самых разных обстоятельствах, могли быть «всеядными» к огромному спектру чувств, познанию, ко всему тому, что помогает обогащаться глубинно, ярко, пристрастно.

Психофизический аппарат будущего художника должен быть в постоянной готовности к тому, чтобы уметь видеть, отбирать, фиксировать, перерабатывать в себе и воспроизводить в сценической реальности самое существенное, самое важное, самое значимое для человека, сидящего в зрительном зале. Трёхдневная связь в театре: «о человеке, через человека, во имя человека» может соответствовать высокому уровню современности лишь при условии постоянного, многообразного и уникального обогащения личности самого художника. Андрей Александрович утверждал это собственным творчеством, собственной жизнью.

#### Эффект личного присутствия

При совместном обучении будущих актёров и режиссёров на одном курсе, выявлению и развитию их самобытных, творческих индивидуальностей придавалось мастером особое значение. Учебная модель театра, возникающая при совместном творческом процессе, благоприятствует решению сложных педагогических проблем и многогранных художественных задач. Главной заботой Андрея Александровича в течение всей 50-летней педагогической деятельности всегда было выявление творческого потенциала каждого студента, определение зоны его актёрской заразительности или режиссёрской выразительности, обнаружение диапазона индивидуальных проявлений при создании сценического образа у будущих актёров и личностного начала в режиссёрских эскизах.

Повышенный интерес современного зрителя к раскрытию внутреннего мира человека на сценических подмостках, по мнению А.А. Гончарова обязывает отыскивать в театрально-педагогической работе ещё не использованные возможности, привлекая открытия последних лет в области психологических знаний о человеке, для вскрытия и активизации человеческой природы, яркого и самобытного её выражения. Переворужение в сфере профессиональной подготовки – необходимость изменяющегося времени.

«В принципе, каждый раз заново встаёт вопрос о том, как «вытащить» из человека те именно свойства, которые он может использовать в образе, как максимально сохранить его собственное, личное в гранях образа, как выразить единственность, неповторимость человека-артиста в предлагаемых обстоятельствах пьесы и режиссёрской концепции, как «извлечь» из человеческой заразительности и поместить на полотно спектакля нужный цвет» [4].

Встречи студентов с прозаическими произведениями или драматургией на старших курсах таят в себе новые открытия в актёрских и режиссёрских дарованиях. На курсе профессора А. А. Гончарова студент-режиссёр всегда выбирал произведения, волнующие его, пытался практически осуществить свой замысел на основе вскрытого им самим авторского материала, найти своё оригинальное решение. Студент самостоятельно создавал сценическую композицию, искал необходимые выразительные средства, распределял роли и работал со студентами-актёрами. Собственный выбор и анализ материала, собственный выбор исполнителей, собственный замысел, соотнесённый к сегодняшним днём, волнующими проблемами жизни – определяли собственный взгляд, мироощущение, «личный эффект присутствия» студента-режиссёра в авторском материале, раскрывали в новых гранях его творческую индивидуальность. Главным и определяющим в формировании творческой индивидуальности будущего актёра являлось «совмещение и присвоение» себе обстоятельств жизни сценического героя, «эффект полного личного присутствия» человека-артиста. Проекция человеческого «Я» актёра на сценический образ, полная, «донная» затрата собственных мыслей, чувств, эмоций собственного организма – «открывает шлюзы и резервы для новых красок, своеобразных проявлений в творческом даровании будущего актёра» [1]. С этой целью на курсе каждому студенту предлагалось дополнительно к обязательной программе, брать самостоятельную творческую работу, участвовать в курсовых спектаклях (как это было, например, в 1982–1983 гг.: «Выбор» Ю. Бондарева, «Кухня» А. Ускаера, «Команда» С. Злотникова). Таким образом, студентам было представлено более широкое поле творческой деятельности, где каждый из них на авторском материале имел возможность продолжить поиск собственных выразительных средств, обнажить различные стороны индивиду-

альных данных, погрузиться в процесс реализации собственных режиссёрских и актёрских замыслов.

«Как пробиться к самой человеческой сути, открыть её створки» [4] в многогранной, загадочной личности человека-артиста? Этот главный вопрос является постоянным предметом диалога художественного руководителя курса со своими подопечными. Диалог вёл всегда на равных: умудрённого опытом художника и начинающими молодыми художниками. В нём А. А. Гончаров откровенно и доверительно делился своими размышлениями над поставленными или задуманными спектаклями, раскрывал тайны рождения своих лучших режиссёрских работ, объяснял сложный процесс кристаллизации замысла.

Из всего многообразия проблем, возникающих перед педагогическим составом курса, по праву была вычленена первостепенная – способность личного, гражданского присутствия в авторском материале, подлинность и исповедальность сценического существования, её образная выразительность. Этот стержневой принцип в методике А.А. Гончарова означал максимальное приближение внутреннего человеческого «Я» будущего режиссёра к реализации собственного замысла – как самое точное и эффективное средство сегодняшнего театра, как наиболее короткий и верный путь к контакту со зрителем. Затрата собственного человеческого содержания личности в предлагаемых обстоятельствах пьесы и роли, полноценное гражданское участие в теме целого произведения, сложное препарирование внутреннего мира героя, совмещённого с гранями и качествами исполнителя – сегодня действительно становится ведущим признаком художественности в театре. «Слияние актёра с героем, глубочайшее проникновение личности исполнителя в образ я называю эффектом присутствия человека-артиста в художественном произведении... Эффект личного присутствия режиссёра определяется степенью гражданского, пристрастного участия личности в реализации его собственного замысла на основе авторского» [3].

Фактически все свои усилия в работе с начинающими артистами, мастер тратил на то, чтобы разбудить подлинную природу исполнителя, «обнажить, обнародовать её в предлагаемых обстоятельствах пьесы и роли, научиться допускать зрителя до самых интимных глубин своего «Я», совершать на его глазах духовную исповедь, создавать абсолютный эффект присутствия в образе». Если студент, не умея анализировать события и обстоятельства авторского материала, закрывается на сценической площадке от их восприятия, – это может привести к нивелированию неповторимой творческой индивидуальности. Амплитуда профессиональных умений, как у будущих актёров, так и будущих режиссёров возрастала от каждой новой роли, нового отрывка, композиции. «Настоящим артистом можно стать только с того момента, когда захочешь делиться со зрительным залом сокровенным и личным. Так и режиссёром можно ощутить себя лишь с того момента, когда лично, по своему, на своём языке возникает потребность разговаривать со зрителем на социально-общественные темы. В этиодах и режиссёрских отрывках, которые вы сами сочиняете, и сами делаете, должна быть с самого начала ваша собственная интонация, ваша собственная боль, проблемы вас лично касающиеся». Возникновение «эффекта личного присутствия» в художественном материале – гарантия сохранения и обогащения индивидуальных особенностей и проявлений, будущих специалистов театра. Мастер считал, что способность к личной саморастрате, многообразного, индивидуального выявления через предлагаемые обстоятельства пьесы и роли – важнейшая способность к созданию живого, неповторимого, волнующего на сценических подмостках. В течение творческих уроков А. А. Гончарова можно было наглядно видеть, что потеря или недостаточность «эффекта личного присутствия» ведёт к штампам.

«Эффект личного присутствия» формирует и совершенствует творческую индивидуальность молодого художника, является залогом его дальнейших успехов и художественных побед.

В данном исследовании проведена попытка кратко сформулировать некоторые из ведущих принципов театрально-педагогического творчества А.А. Гончарова, не претендующая на полноту, научную объективность и глубину творческих подходов к профессиональным проблемам. В учебно-творческой лаборатории А.А. Гончарова было множество секретов, заповедей, приёмов, загадок, которые находились в постоянной динамике развития и видоизменения, обогащения и совершенствования. Многие высказывания А.А. Гончарова, с точки зрения театральной педагогики, требуют к себе пристального внимания и изучения. Например, такие:

- «Начиная работать над новой ролью – не эксплуатируй наработанное, откажись от того, что ты завоевал. В новой роли ищи новые краски, ходы, стройки» [1].
- «Театральная школа призвана не назидать и натаскивать, а размышлять, не учить, как ставить спектакли, а вырабатывать способность рождать творческую идею, свежее решение художественного произведения» [2].
- «Правдоподобие не поднимется никогда до образного осмысления, а значит, не станет искусством» [4].
- «Зритель не должен знать, прогнозировать заранее, что будет дальше. Если он понял, как будет развиваться сценическое действие, что произойдёт далее – спектакль проигран. Надо искать неожиданные ходы, приспособления, логику поведения, чтобы сбить зрителя с его прогноза, не дать ему возможности угадывать дальнейшее» [1].
- «Излишняя разжённость и банальная понятность идейно-смыслового и художественного замысла в театре не интересна, она обедняет эстетическое

воздействие на зрителя. Недосказанность, не доведённое до конца психо-физическое действие исполнителя – героя, его обрыв производит интересный художественный эффект» [5].

- «Всё вторичное – лишено индивидуального, а значит антихудожественно» [4].

- «Определение зоны артистической заразительности – путь к расширению творческого диапазона будущего артиста. Обнаружив «октаву» выразительного индивидуального звучания, то, чем активно воздействует на зрительный зал – даёт возможность направлять художественное дарование в нужном направлении, совершенствовать творческую индивидуальность, её рост» [5].

- «Подлинно художественное произведение всегда целостно. Не объединённые в едином, связующем целом – события, фрагменты, эпизоды – это всё ни кому ненужные «обрывки» (5).

- «Личная ранимость – главный показатель актёрской одарённости» [1].

- «Профессии актёра и режиссёра – штучные, рождаются на потоке они не могут. Нужно дифференцированное, пристальное внимание к каждому отдельному» [5].

- «Не закрывайтесь, старайтесь прорваться к самой сути, открывать себя в себе – только это обогащает индивидуальность. Плюс умение «черпать» из жизни, духовно заряжаться ею» (4).

- «Быть другим, оставаясь самим собой в каждом новом спектакле, новой роли – совмещать с собой и присваивать себе чужое – высший пилотаж для актёра» [1].

- «Необходимо мужество сопротивления от эксплуатации одних и тех же качеств одарённости, одной и той же, раз найденной «маски»» [1].

- «От степени личных ассоциаций возникает и мера соотношения с образом, который пытаешься сыграть» [5].

- «От степени гражданского участия в теме спектакля, личной и полной самоотдачи рождается и способ существования» [1].

- «Иллюстрация – враг образности!» [1].

И это не всё. Существует еще много положений в методике Мастера, которые требуют подробного анализа, научного осмысления и пристального педагогического внимания.

А. А. Гончаров в театре и в вузе развивал и обогащал творческие и педагогические традиции своих великих учителей: А. М. Лобанова (о подробности

сценического существования, о глубинности сценической правды, о творческой и личной обеспокоенности и постоянной готовности к творческому процессу, о поисках образного осмысления пьесы), Н. М. Горчакова (о режиссёрской разработке партитуры сценических действий, об особенностях рождения режиссёрского замысла, о соотношении личности автора, личности актёра и личности режиссёра), А. Д. Попова (о художественной целостности спектакля, о зоне сценического молчания и актов восприятия в них) и т. д.

Театрально-педагогическое творчество А. А. Гончарова – особое, неповторимое, определяемое 50-летним творческим опытом глубинного поиска, художественных открытий, экспериментов. Спустя время, становится очевидным, **Андрей Александрович Гончаров имел свою, самобытную школу воспитания молодых дарований.** Он – Художник и подлинный Мастер! Он имел призвание и особый дар распознавать таланты. Его ученики с успехом работали или работают педагогами в театральных вузах, актёрами и режиссёрами в профессиональных театрах **России:** Пётр Фоменко, Эймутас Некрошюс, Наталья Зверева, Глеб Дроздов, Владимир Андреев, Владимир Марин, Андрей Борисов, Татьяна Ахрамова, Анатолий Лобозкий, Михаил Фейгин, Елена Хорькова, Ольга Прокофьева, Денис Карасёв, Елена Мольченко, Юлия Силаева, Иван Агапов, Сергей Зуев, Евгений Каменькович, Нателла Бригаева, Вячеслав Шалимов, Геннадий Косюков, Владимир Боголепов, Борис Земцов, Пётр Слюсарев, Алексей Говорухо, Сергей Миронов, Сергей Голомазов, Владимир Чертков, Евгений Радкевич, Вадим Кондратьев, Сергей Яшин, Наталья Силантьева, Мария Ардова, Даниил Спиваковский, Александр Демидов и др., **Польши:** Ежи Яроцкий, Вольдемар и Мария Крыгер, Марек Кмечинский, Илона Тудай, **Кубы:** Мария Елена Ортега Лопес, **Вьетнама:** Нгуен Суан Дам, **Греции:** Стафис Ливофенос, **Китая:** Син-Чан-Чю, Гэ-Жуй-У, **Германии:** Герхард Нойбауэр, Хорст Хавеман, **Эстонии:** Кренст Юхан, Виталий Черемнёв, **Литвы:** Витаутас Чибирас, Аугустис Балтрушайтис, Цезарь Грузинис, **Монголии:** Харлоо Нацагдорж, Дорджулам, Ичинхорлоогийн, Бирваагийн, **Болгарии:** Иванка Цветанова, **Кипра:** Маркос Шапанис, **Алжира:** Бугермух Абдельмалек и многие другие.

Фигура А.А. Гончарова в театральной педагогике страны – духовно и художественно многогранна, авторитетна, высоко профессиональна. Он много писал, выступал, режиссировал, заведовал кафедрой режиссуры драмы ГИТИСа, руководил театром им. Маяковского. Он думал, искал, мечтал и надеялся. Он верил и любил. Он и сегодня – впереди.

#### Библиографический список

1. Авторские стенограммы занятий А.А. Гончарова со студентами ГИТИСа 1981–1986, 1987, 1991–1992 гг.
2. Шангина Е.Ф. Запись интервью с педагогами ГИТИСа (1980–1992 гг.)
3. Шангина Е.Ф. Запись интервью с выпускниками мастерской А.А. Гончарова (1992 г.)
4. Шангина Е.Ф. Стенограммы заседаний кафедры режиссуры драмы (1981–1992 гг.)
5. Шангина Е.Ф. Запись интервью со студентами и педагогами мастерской А.А. Гончарова (1980–1985 гг.)
6. Шангина Е.Ф. Запись интервью с педагогами ГИТИСа (1980–1992 гг.)

#### References

1. Avtorskie stenogrammy zanyatiy A.A. Goncharova so studentami GITISa 1981-1986, 1987, 1991-1992 gg.
2. Shangina E.F. Zapis' interv'yu s pedagogami GITISa (1980-1992 gg.)
3. Shangina E.F. Zapis' interv'yu s vypusknikami masterskoj A.A. Goncharova (1992 g.)
4. Shangina E.F. Stenogrammy zasedaniy kafedry rezhissury dramy (1981-1992 gg.)
5. Shangina E.F. Zapis' interv'yu so studentami i pedagogami masterskoj A.A. Goncharova (1980-1985 gg.)
6. Shangina E.F. Zapis' interv'yu s pedagogami GITISa (1980-1992 gg.)

Статья поступила в редакцию 24.06.19

УДК 378

**Yurova Yu.V.**, postgraduate, Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute; teacher of additional education of Municipal budget institution of additional education "Center of Additional Education" in Ipatovsky District (Stavropol Region, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

**Filimonuk L.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North-Caucasian Federal University; pedagogue of additional education, Nevinnomyssk State Humanitarian-Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

**PROJECT-METHODICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION.** The article deals with project-based and methodological activities of a teacher of additional education. The project-methodical activity of the teacher consists of the following components: planning, organization and coordination of work. The authors of the work give their own definition of this concept and suggest a program of development project-methodical activities for teachers in children's associations of environmental orientation, "The Little Ecologist" and "The Brook", in the basis of the work which are eco-quests. The researchers conclude that in all periods of professional development the teacher of additional education should have his own individual route of professional development and the route of development of project and methodological activities, consisting of the development of professional competencies, solving pedagogical problems, obtaining best practices, obtaining quality qualification education and self-education.

**Key words:** project-methodical activity, levels of qualification of teacher, gaming technology, pedagogical diagnostics, additional education, environmental activities, teacher of additional education.

**Ю.В. Юрова**, аспирант, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск; педагог дополнительного образования МБУ ДО «Центр дополнительного образования» Ипатовского района Ставропольского края, E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

**Л.А. Филимонок**, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»; ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск; E-mail: filimonuk.l@rambler.ru

## ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования. Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования состоит из следующих компонентов: планирования, организации и координации работы. Авторами приводится авторское определение данного понятия и предлагается авторская программа развития проектно-методической деятельности педагогов в детских объединениях экологической направленности «Маленький эколог» и «Ручеек», в основе работы которых лежат эко-квесты. Авторы делают вывод о том, что во все периоды профессионального становления педагог дополнительного образования должен иметь свой индивидуальный маршрут профессионального развития и маршрут развития проектно-методической деятельности, состоящий из наработки профессиональных компетенций, решения педагогических задач, получения передового опыта, получения качественного квалификационного образования и самообразования.

**Ключевые слова:** проектно-методическая деятельность, уровни квалификации педагога, игровые технологии, педагогическая диагностика, дополнительное образование, экологическая деятельность, педагог дополнительного образования.

### Введение

Одним из важнейших средств повышения уровня педагогического мастерства работников образования, объединяющим в структурное целое систему деятельности дополнительного образования, является проектно-методическое направление. Существующую проектно-методическую деятельность можно отнести к индикатору профессионализма педагога в современном образовательном мире. Следует отметить, что в педагогической науке нет единого подхода и четко сформулированного определения данного понятия. Некоторые предполагают, что методическая деятельность связана с самообразованием педагога, повышением квалификационной подготовки в направлении педагогической области по дисциплинам, работой с дидактическими средствами. Другие считают, что к методической деятельности необходимо относить направление, связанное с обучением конкретной дисциплины. Есть и третья точка зрения, рассматривающая методическую деятельность «в качестве совокупности относительно самостоятельных умений с четко выраженной спецификой в структуре профессионально-педагогической деятельности» [1; 4].

Анализируя всё вышесказанное, отметим, что для нас в определении «проектно-методическая» деятельность объединены профессиональная деятельность педагога и методика обучения системе дополнительного образования для максимально результативного усвоения материала учащимися, с выходом на долгосрочные отношения, подразумевающие обучение с детского сада до возможности поступления в ВУЗы своих обучающихся.

### Основное содержание статьи

Большинство педагогов-практиков осознают специфическую важность проектно-методической деятельности, которая включает в себя три взаимосвя-

занных компонента: преподавание дисциплины, воспитание учащихся и проектно-методическая деятельность.

Основная цель проектно-методической деятельности педагога предполагает систематизированное применение в практике обучения моделей методических разработок, в том числе в системе дополнительного образования.

Проектно-методическая деятельность выполняет ряд функций, которые представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Функции проектно методической деятельности педагога  
Деятельность педагога дополнительного образования в МБУ ДО ЦДО  
Ипатовского района Ставропольского края

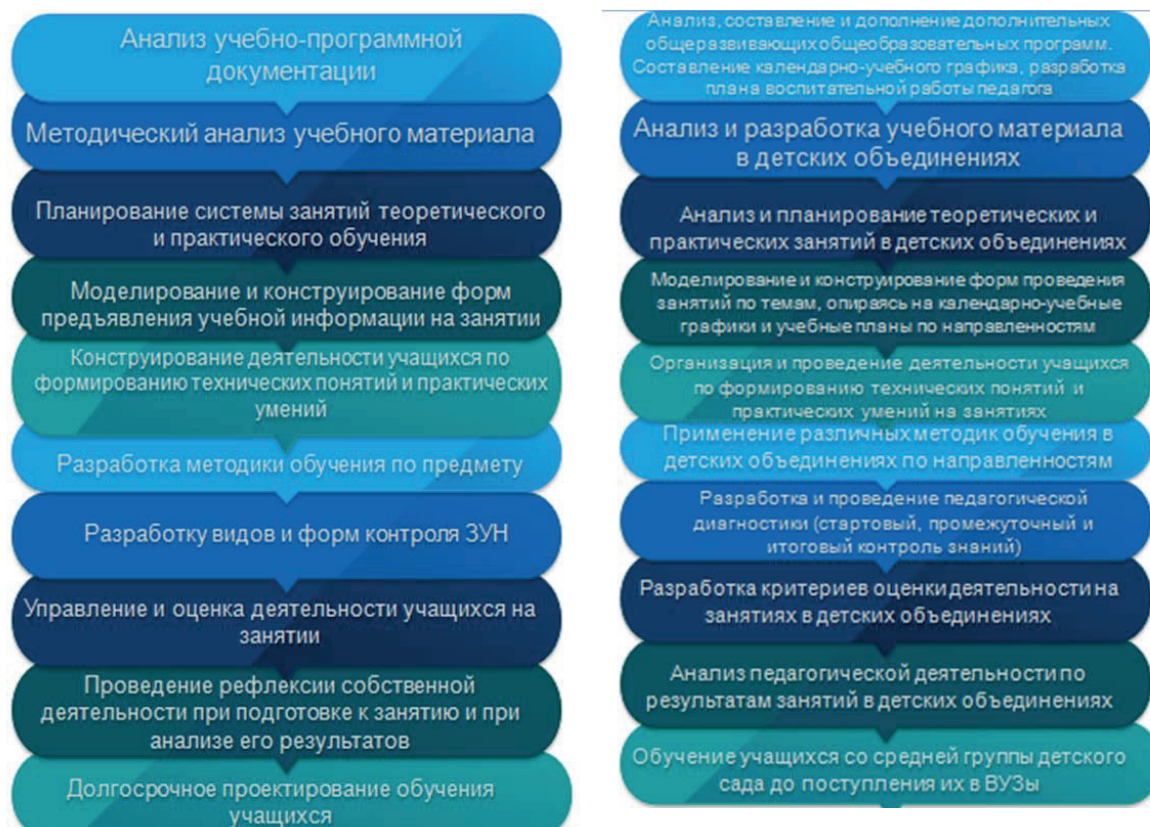


Рис. 2. Виды проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования

И.А. Нестерова считает, «что проектировочная деятельность связана с перспективным планированием и разработкой содержания обучения, планированием и подготовкой обучающей деятельности. А нормативная деятельность способствует выполнению образовательных стандартов, требований учебных программ, условий осуществления образовательного процесса в данном типе учебного заведения» [4].

К объекту проектно-методической деятельности относят процессы интеграции получаемых знаний, умений, навыков педагога дополнительного образования. Предмет проектно-методической деятельности – применение различных приемов и методов, способов реализации и регуляции процессов, связанных с формированием новых знаний и умений с учетом специфических особенностей в содержании конкретной дисциплины. Субъектом выступает сам педагогический работник или коллектив педагогов в системе дополнительного образования.

Выделяя виды проектно-методической деятельности, выполняемые педагогами дополнительного образования, можно отметить, что они взаимодополняемы, некоторые взаимозависимы. Виды проектно-методической деятельности, в педагогической области в целом, и конкретно в МБУ ДО Центр дополнительного образования Ипатовского района Ставропольского края представлены на рисунке 2.

Система проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования формируется и совершенствуется в процессе практической работы в детских объединениях.

Работа в детском объединении «Маленький эколог» в МБУ ДО ЦДО Ипатовского района позволила начать работу по разработке авторской программы развития проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования естественнонаучного направления. Нами было отмечено, что «формы организации деятельности учащихся, методы и приемы ознакомления их с природой самые разнообразны, выбор их зависит от воспитательно-образовательных задач, программного материала и возраста, а также от местных условий и природного окружения» [6]. В ходе исследования нашло подтверждение то, что использование методического приема эко-квестов, для совершенствования знаний об экологии, эффективно, и может быть включенным в основную программу экологического воспитания. Так после проведенного эксперимента (2016–2018 гг.), где приняли участие 150 учащихся, работа над проектно-методической деятельностью педагога дополнительного образования продолжилась [6]. В 2018–2019 учебном году была реализована разработанная программа второго года обучения для детей дошкольного возраста. На сентябрь 2018 года в детском объединении «Маленький эколог» насчитывалось 80 учащихся второго года обучения, успешно прошедших обучение по программе первого года обучения. Работа по программе проводится в двух дошкольных организациях г. Ипатово – МБДОУ ДС № 5 «Ручеек» и МБДОУ ДС № 28 «Радуга» (рисунок 3).

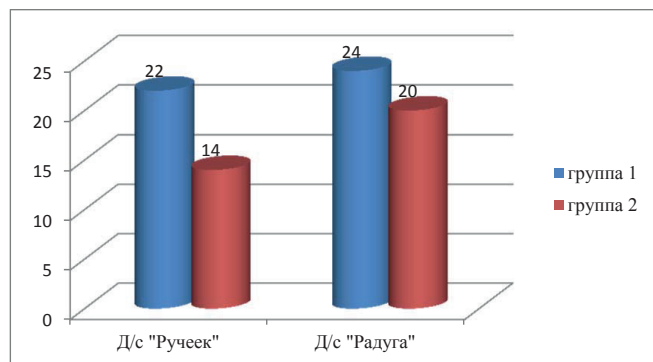


Рис. 3. Количество воспитанников, обучающихся по программе второго года обучения «Маленький эколог» в 2018–2019 учебном году

В то же время были организованы группы первого года обучения, куда были включены 86 учащихся одной дошкольной организации – МБДОУ ДС № 28 «Радуга» (рисунок 4).

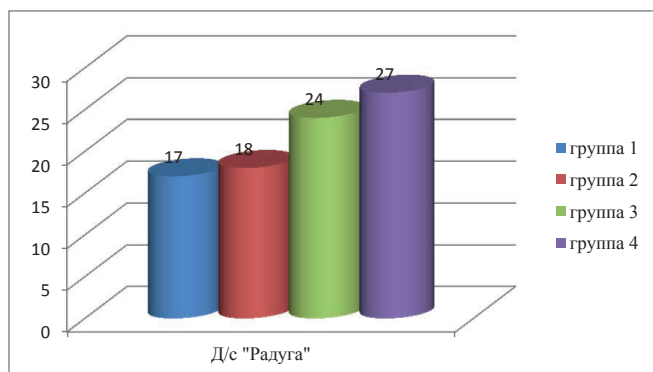


Рис. 4. Количество воспитанников, обучающихся по программе первого года обучения «Маленький эколог» в 2018–2019 учебном году

Проводимая работа в дошкольных организациях позволила в дальнейшем развивать проектно-методическую деятельность педагога путем привлечения учащихся для участия во всевозможных акциях, конкурсах, форумах, разрабатывая методическое обеспечение этой деятельности и, добившись результатов деятельности на всероссийском и региональном уровнях. Участие в экологических акциях формируют те знания, которые позволяют в дальнейшем не оставаться равнодушными к природе и окружающему миру. Акции и конкурсы, в том числе, «Каждой пичужке – кормушка», «Покормите птиц зимой», «Первоцветы», «Сохраним природу Ставрополья», «Зеркало природы», «Река моя – источник красоты», «Базовые национальные ценности» позволяют учащимся реализовать творческие возможности и проникнуться заботой о живой природе, окружающей нас.

В таблицах 1 и 2 приведены итоги педагогической диагностики за годовой период обучения по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Маленький эколог».

Таблица 1

Анализ результативности педагогической диагностики за 2017–2018 учебный год в детском объединении «Маленький эколог» МБУ ДО ЦДО Ипатовского района [5]

№	Наименование объединения	Год обучения	Кол-во детей	Результативность (человек в %)		
				низкий	средний	высокий
1.	«Маленький эколог»	1	20	-	8/40	12/60
2.	«Маленький эколог»	1	19	-	8/42,1	11/57,9
3.	«Маленький эколог»	1	21	-	8/38,1	13/61,9
4.	«Маленький эколог»	1	20	-	11/55	9/45
5.	«Маленький эколог»	1	21	-	12/57,1	9/42,9
6.	«Маленький эколог»	1	23	-	16/69,6	7/30,4
7.	«Маленький эколог»	1	14	-	8/57,1	6/42,9
8.	«Маленький эколог»	1	12	-	8/66,7	4/33,3
Итого:			150	-	79/52,7	71/47,3

Таблица 2

Анализ результативности педагогической диагностики за 2018–2019 учебный год в детском объединении «Маленький эколог» МБУ ДО ЦДО Ипатовского района [5]

№	Наименование объединения	Год обучения	Кол-во детей	Результативность (человек в %)		
				низкий	средний	высокий
1.	«Маленький эколог»	1	17	-	7/41,2	10/58,8
2.	«Маленький эколог»	1	18	-	6/33,3	12/66,7
3.	«Маленький эколог»	1	24	-	11/45,8	13/54,2
4.	«Маленький эколог»	1	27	-	11/40,7	16/59,3
5.	«Маленький эколог»	2	24	-	8/33,3	16/66,7
6.	«Маленький эколог»	2	20	-	8/40	12/60
7.	«Маленький эколог»	2	22	-	12/54,5	10/45,5
8.	«Маленький эколог»	2	14	-	5/35,7	9/64,3
Итого:			166	-	68/40,9	98/59,1

Можно отметить, что процент высокой результативности в 2018–2019 учебном году превышает аналогичные показатели за 2017–2018 учебный год более чем на десять процентов (11,8%). Это свидетельствует об эффективном применении в проектно-методической деятельности педагога дополнительного образования игровой технологии – эко-квестов.

В 2018–2019 учебном году планируется разработка программы для учащихся третьего года обучения, где все занятия будут реализованы в форме эко-квеста, и приближены к исследовательской деятельности: применение микроскопа, лабораторные опыты, составление экологического проекта.

Немаловажным аспектом является факт, что проектно-методическая деятельность, включающая взаимосвязанные между собой меры, действия и мероприятия, приведут и к более отдаленному результату – развитию личности учащегося [4].

Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования состоит из следующих компонентов: планирования, организации и координации работы.

Уровень	Характеристика
Начинающий специалист	Готов к выполнению трудовых функций в рамках своей профессии, но еще недостаточно способен реализовывать их на практике
Неспециалист	Поступил в образовательную организацию в силу определенных обстоятельств, владеет теорией предметной области, но не имеет психолого-педагогических знаний
Педагог-профессионал	Присутствуют глубокие системные теоретические знания учебного предмета, практические умения, закрепленные в опыте, и профессионально значимые личностные качества
Педагог-мастер	Обеспечивает стабильно высокие результаты своего труда без перегрузки учащихся
Педагог-исследователь	Умело использует педагогические знания для выполнения подготовки учащихся, сам проводит исследовательскую работу

Рис. 5. Уровни квалификации педагога дополнительного образования

В процессе планирования выделяют два направления, это перспективное (долгосрочное) и оперативное (краткосрочное). Перспективное планирование включает в себя проектно-методическую разработку планов на год и более, которые включают в себя дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, планы воспитательной работы и другое. Оперативные планы необходимы на разных этапах реализации перспективных, и включают в себя подготовку на предстоящее мероприятие, конференцию, конкурс, семинар, слет, занятие.

Еще одним аспектом в проектно-методической деятельности педагога является работа с информацией. Педагогам, которые занимаются инновационной деятельностью, можно легко потеряться в потоке информации. Для стабильной работы им необходимы ориентиры. Что касается объема, то предоставляемые информационные данные должны быть полными и достаточными, для эффективного управления процессом проектно-методической деятельности. Специализированная литература и опыт педагогов в системе дополнительного образования помогут в выборе ме-

тодов и методик для качественной реализации педагогической деятельности.

Готовность педагога дополнительного образования напрямую влияет на восприятие образовательных программ, и их продуктивное использование. Нестерова И.А. считает, что содержание таких программ должно быть дифференцированным в соответствии с уровнем квалификации педагога дополнительного образования [4] (рисунок 5).

#### Выводы

Во все периоды профессионального становления педагог дополнительного образования должен иметь свой индивидуальный маршрут профессионального развития и соответственной свой маршрут развития проектно-методической деятельности, состоящий из наработки профессиональных компетенций, решения педагогических задач, получения передового опыта, получения качественного квалификационного образования и самообразования.

Рационально организованная система непрерывного образования способна открыть путь к мастерству любому педагогу дополнительного образования.

#### Библиографический список

1. Дуда Н.Н. *Методическая работа как средство повышения профессионального роста педагога*. Available at: <http://otkrytyjurok.pf/статьи/576515/>
2. Закиева Л.Р., Хадиева Ф.И. Проектная деятельность педагога. *Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунауч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2013; 6-7. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3674/>
3. Михалева Л.П., Яковлева Н.Ф. *Проектная деятельность в образовательном учреждении: учебное пособие*. Москва, 2014.
4. Нестерова И.А. Методическая деятельность педагога. *Образовательная энциклопедия*. Available at: <http://odiplom.ru/lab/metodicheskaya-deyatelnost-pedagoga.html>
5. *Официальный сайт МБУ ДО Центра дополнительного образования Ипатовского района Ставропольского края*. Available at: <http://www.ip-cdod.ru>
6. Юрова Ю.В., Филимонок Л.А. *Педагогика: семья – школа – вуз – общество (инновации и технологии)*: монография. В.П. Андронов, А.М. Афлетонова, М.В. Гулакова и др. Под общей ред. проф. И.А. Винтина; (Отв. ред. проф. О.И. Кириков). Книги 45–46. Воронеж: ВГПУ; Москва: Наука: 2018.
7. Юрова Ю.С., Филимонок Л.А. Экологическое воспитание дошкольников в системе дополнительного образования детей. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; Вып. 59 (1): 429 – 432.

#### References

1. Duda N.N. *Metodicheskaya rabota kak sredstvo povysheniya professional'nogo rosta pedagoga*. Available at: <http://otkrytyjurok.ru/stat'i/576515/>
2. Zakieva L.R., Hadieva F.I. *Proektnaya deyatel'nost' pedagoga. Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, aprel' 2013 g.)*. Chelyabinsk: Dva komсомольца, 2013; 6-7. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3674/>
3. Mihaleva L.P., Yakovleva N.F. *Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom uchrezhdenii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2014.
4. Nesterova I.A. *Metodicheskaya deyatel'nost' pedagoga. Obrazovatel'naya 'enciklopediya*. Available at: <http://odiplom.ru/lab/metodicheskaya-deyatelnost-pedagoga.html>
5. *Official'nyj сайт MBU DO Centra dopolnitel'nogo obrazovaniya Ipatovskogo rajona Stavropol'skogo kraja*. Available at: <http://www.ip-cdod.ru>
6. Yurova Yu.V., Filimonuk L.A. *Pedagogika: sem'ya – shkola – vuz – obschestvo (innovacii i tehnologii)*: monografiya. V.P. Andronov, A.M. Afletonova, M.V. Gulakova i dr. Pod obschej red. prof. I.A. Vintina; (Otv. red. prof. O.I. Kirikov). Knigi 45–46. Voronezh: VGPU; Moskva: Nauka: 2018.
7. Yurova Yu.S., Filimonuk L.A. *Ekologicheskoe vospitanie doshkol'nikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya detej. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; Vyp. 59 (1): 429 – 432.

Статья поступила в редакцию 26.06.19

УДК 371

**Abdusalomov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages for Humanities Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**ON OPTIMIZING A SOCIAL ASPECT OF HIGHER EDUCATION IN THE COUNTRIES OF EUROPEAN UNION.** The leading European countries in fact are the first to start the process of adapting their national higher educational systems to workforce requirements of the neoliberal knowledge-based pattern of modern economy. Their experience clearly shows that availability of a required multitude of national workforce, armed with innovative knowledge and competencies, corresponding to ever-changing labor market requirements are an imperative precondition of a successful process. This means that an access to higher education for all social categories of the total population has to become an unquestionable fact, that in its turn would necessitate an essential reinforcement of social component of national higher education policy. This undertaking has proved to be extremely complicated due to the fact that unequal access opportunities to higher education laid in the traditional educational system has its centuries-long history. The aim of this paper is to outline an experience accumulated by the leading European countries in strengthening of social aspects of their educational systems. The European national higher education systems had to solve a variety of intricate and contradictory problems and tasks on this way. Their abundant experience is worth careful analysis and introduction by nations faced with this process or are at its start.

**Key words:** diversification of ways to higher education, positive discrimination, targeted recruitment, grants, educational credits, subsidized educational services, family allowances.

**М.М. Абдусаломов**, канд. филол. наук, проф. каф. иностранного языка для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ОБ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО АСПЕКТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА

Ведущие страны ЕС практически первыми запустили процесс адаптации национальных систем высшего профессионального образования (ВПО) к кадровым требованиям нелиберальной экономической модели, основанной на знаниях (knowledge-based economy). Их опыт наглядно демонстрирует, что определяющей предпосылкой успешного функционирования принципиально новой модели глобальной экономики является наличие в стране потребной массы кадров самых разных профилей, обладающих инновационными знаниями и профессиональными компетенциями, соответствующими постоянно меняющимся требованиям на рынке труда. Это означает, что профессиональное образование соответствующих уровней должно стать реально доступным для широких слоев населения, что невозможно без существенного усиления социального аспекта ВПО в государственной образовательной политике. На практике это оказалось весьма сложной задачей, так как неравные возможности в получении высшего образования для разных социальных классов складывались веками. Целью статьи является в общих чертах ознакомить читателя с опытом, наработанным ведущими странами ЕС в этом направлении, заслуживающим, на взгляд автора внимательного изучения со стороны тех стран, которые на данный момент находятся на менее продвинутом этапе внедрения экономической модели, основанной на знаниях.

**Ключевые слова:** диверсификация маршрутов получения ВО, положительная дискриминация, целевой приём, гранты, образовательные кредиты, субсидируемые образовательные услуги, семейные пособия.

### Введение

В начале 3-го тысячелетия, как уже хорошо известно, ни одна страна, стремящаяся построить у себя современную конкурентоспособную экономику, не способна достичь этой цели без решения первой приоритетной задачи – поэтапное трансформирование традиционной (сырьевой) экономики в модель, основанную на знаниях (knowledge-based economy). В самых высокоразвитых западноевропейских странах одними из первых в мире осознали эту истину и уже на стыке двух последних столетий запустили механизм трансформации своих экономик в новом направлении. Здесь не потребовалось много времени, чтобы осознать, что для практического решения этой сверхзадачи безальтернативно необходимо наличие критической массы профессиональных кадров самых разных отраслей и направлений, вооруженных инновационными знаниями (knowledge workers), без которых невозможно создать в общенациональных масштабах «умную» экономику, основанную на знаниях.

### Основное содержание статьи

Исходя из опыта лидирующих держав ЕС совершенно очевидно, что темпы перехода национальной экономики на новую модель находятся в прямой зависимости от доли населения, обладающей инновационными знаниями, а также профессиональными компетенциями, необходимыми для создания и постоянного развития экономики, основанной на знаниях.

В течение прошедших десятилетий в ведущих странах Евросоюза был выполнен весьма значительный объем разнообразной работы по подготовке университетов для выполнения этой миссии. В процессе этой работы был накоплен и положительный, и отрицательный опыт, полезный и поучительный для следующих за ними стран восточной Европы и других континентов [1 – 9].

Определенный этап пройденного пути продемонстрировал, что система высшего профессионального образования сможет в дальнейшем успешно выполнять возложенные на нее новые задачи лишь при условии осуществления со стороны общества, государственных органов и крупного бизнеса постоянного мониторинга состояния социального измерения высшего образования. Стало также ясно, что одной из приоритетных задач является необходимость постоянного учёта текущих реалий, когда неуклонно сужаются возможности национальных бюджетов финансировать свои системы высшего профессионального образования. Обостряющийся бюджетный дефицит приводит к тому, что государство всё активнее и масштабнее перекладывает часть финансового бремени в сфере высшего профессионального образования на плечи самих граждан. Это обстоятельство в свою очередь приводит к пропорциональному сокращению доступа представителей низших ярусов социальной иерархии к качественному высшему образованию. Данная демографическая категория, как известно, составляет небольшую долю населения многих стран.

Довольно серьёзной помехой на пути существенного укрепления социального аспекта высшего профессионального образования в странах этого континента, впрочем, как и других, стала постоянно расширяющаяся коммерциализация высшего образования, когда бизнес стал рассматривать эту критически важную общественную сферу исключительно как перспективный доходный проект, особо не заботясь о его социальной составляющей. По большому счёту этот фактор становится серьёзным тормозом при обеспечении экономики, основанной на знаниях, соответствующими кадрами в требуемом количестве. Отмеченное не означает, что руководства стран-членов Евросоюза, а также наднациональные органы управления профессиональным образованием и различные негосударственные сообщества не осознают последствия такого положения вещей и никак не реагируют на это. На самом деле, как на национальном, так и на наднациональном уровнях принимались и принимаются различные меры для смягчения последствий таких негативных факторов. В настоящее время в этой сфере обозначились две концепции, первая из которых основана на необходимости устранения дискриминационных факторов и иных помех, которые стоят на пути к высшему профессиональному образованию у социально ущемленных категорий населения, что должно обеспечить равные образовательные возможности для каждого гражданина [1, с. 421].

Ахиллесова пята данной концепции находится, что называется, на поверхности, поскольку фактически не принимается во внимание реально существующее неравенство детей в гарантиях получения ими качественного школьного образования вследствие социального и имущественного неравенства их родителей. Отсюда и очевидный факт, заключающийся в том, что выпускникам элитных частных школ с высокой платой за обучение несравненно легче поступить в университеты и успешно учиться в них, чем детям из небогатых семей, получившим школьное образование в неблагоприятных условиях по упрощенным программам.

Суть второй концепции заключается в обеспечении для студентов равенства условий учёбы после их поступления в профессиональное образовательное учреждение, для чего предлагается ввести в колледжах и университетах так называемую «положительную дискриминацию» студентов, в соответствии с которой бюджетные расходы вуза осуществлялись бы в пользу социально и имущественно обделённых членов общества [2, с. 631]. По сути, это означает, что авторы концепции предлагают предоставлять студентам из низших социальных слоев определённую форму компенсации того объёма и разнообразия знаний, умений и навыков, которых они вследствие своего неблагоприятного социального статуса недополучили по минимальным образовательным программам на школьном этапе их учёбы [1, с. 422].

Нетрудно заметить, что рассмотренные концепции содержат в себе принципиальные недостатки, которые, вместе взятые, практически исключают возможность их немедленного внедрения в практику обучения в предложенном виде. С другой стороны, ряд известных специалистов в этой области считает, что в данной ситуации с социальным аспектом высшего профессионального образования срочно востребованы не столько академические дискуссии по этой проблеме, сколько прямое государственное вмешательство. По этому поводу один из авторов публикаций замечает: «...чем больше руководство страны усиливает роль рынка в высшем образовании, тем больше ему приходится заниматься установлением социальной справедливости в этой сфере» [3, с. 57 – 58].

К этой проблеме подключилась и Организация экономического сотрудничества и развития (OECD), предложившая три основных направления оптимизации социального аспекта высшего профессионального образования в рамках государственной образовательной политики. Согласно первому из них рекомендуется сформировать более гибкую систему высшего профессионального образования, обеспечивающую социальную справедливость и большую его доступность для малообеспеченных социальных слоев. В качестве примера одного из реальных путей к этой цели предлагается создание в национальных образовательных системах диверсифицированных маршрутов и траекторий получения высшего образования [4, с. 61]. С этой целью рекомендуется предусмотреть порядок признания при поступлении в университет разных форм ранее полученного образования и (или) профессионального опыта в качестве приемлемого условия для принятия в вуз.

Третье направление рассматриваемой концепции предусматривает реализацию комплекса мер профилактического характера, направленных на минимизацию отсева из университетов малообеспеченной части студентов по причине отсутствия у них материальных предпосылок для успешной учебы. По мнению авторов, такая поддержка должна выражаться в усилении к ним внимания со стороны кураторов, консультативной помощи от опытных педагогов и квалифицированных специалистов в соответствующей области знаний, оказании всесторонней помощи, в том числе обеспечении им доступа ко всей необходимой учебно-бытовой инфраструктуре, оказании реального содействия в последующем трудоустройстве малообеспеченных выпускников, успешно окончивших вуз [4, с. 57 – 66].

Авторы рассматриваемой концепции с названными тремя направлениями усиления социального аспекта высшего образования подчеркивают, что предлагаемые меры дадут ожидаемый результат лишь в том случае, если представителям малообеспеченных семей будет оказываться соответствующая бюджетная поддержка. При этом они исходят из того факта, что главным источником доходной части собственных бюджетов большей части вузов стран-членов Европейского союза пока еще является бюджетное финансирование, откуда поступают свыше 70% финансовых средств [2, с. 47]. Вместе с тем тревожным сигналом для национальных систем высшего профессионального образования стран ЕС в настоящее время является то, что эта цифра, как указывалось выше, имеет тенденцию к уменьшению и в перспективе будет неуклонно сокращаться. Как и следует ожидать, такая образовательная политика в первую очередь ущемляет наиболее уязвимую социальную категорию студентов, составляющую преобладающую часть общего числа отсева по финансово-материальным причинам. Авторы предлагаемых мер считают, что необходимо незамедлительно устранить такой социальный дискомфорт, для чего необходимо наличие налаженных механизмов с гибкой внутривузовской бюджетной политикой. С этой целью Н. Барр, в частности, рекомендует ввести в университетах комбинированную систему оплаты стоимости обучения, предполагающую «для всех студентов установить отсроченную систему их доли стоимости обучения и параллельное оказание прямой финансовой поддержки наиболее нуждающимся категориям студентов» [6].

С целью ощутимого укрепления социального аспекта высшего профессионального образования предложена и другая, радикальная, мера, суть которой заключается во внесении каждым обучающимся собственной финансовой доли, но с отсрочкой уплаты. Очевидным преимуществом такой формы признано то, что студент платит не в период учебы, а после ее окончания и трудоустройства при наличии дохода выше минимального [3, с. 269].

В разрезе каждой страны Евросоюза практикуется разное сочетание инструментов поддержки нуждающихся студентов, такие как гранты, образовательные кредиты, субсидируемые услуги, пособия для многодетных семей, налоговые льготы. Наиболее привлекательной формой для большей части студентов из малообеспеченных семей является предоставление грантов на учебу, которое в настоящее время в разной степени доступно в разных странах Евросоюза [7, с. 267]. В фактическом состоянии дел в этом вопросе в географическом аспекте по свидетельству исследователей этой проблемы отмечается следующая закономерность: в странах средиземноморского и франкоязычного ареалов Европы лишь незначительная доля студентов могут рассчитывать на получение образовательных грантов, в то время как в скандинавских странах гранты получает большинство студентов вузов [7, с. 267].

На формирование сложившейся национальной системы социальной поддержки студентов в разрезе конкретных стран ЕС в решающей степени повлиял уникальный исторический фон страны. В официальных документах Евросоюза по данному вопросу отмечается, «что национальный контекст является важным определителем того, какие меры и на каком уровне принимать, хотя факторы, общие для систем высшего образования всех стран Евросоюза, бесспорно, существуют» [8]. При этом неоднократно отмечалось, что официально обнародованные сведения о реальном положении в социальной составляющей в национальных системах высшего образования стран ЕС по сути является поверхностным обзором, а не глубоким и всесторонним анализом. Это обстоятельство мешает оперативному устранению имеющихся недостатков [3].

Целый ряд конкретных мер по оптимизации социального измерения высшего образования в европейских странах заложен в Берлинской декларации по социальному измерению Болонского процесса 2011 года, принятой на Международной конференции по социальному измерению высшего образования. На этой конференции в центре внимания были роль и значение финансово-материальных условий для успешной учебы студентов, в том числе из малообеспеченных семей, а также уровень этих условий в каждой стране ЕС [9].

#### Выводы

Таким образом, массовый спрос на специалистов нового типа в условиях перехода на экономику, основанную на знаниях, потребовал существенного усиления социальной составляющей высшего профессионального образования в странах ЕС. Основным инструментом выполнения этой задачи по общему признанию является соразмерное расширение доступа к высшему профессиональному образованию для представителей нижестоящих социальных слоев населения, совместно составляющих наиболее массовую демографическую категорию. Эта задача оказалась наиболее сложной для быстрого практического решения вследствие постоянно обостряющегося бюджетного дефицита, из-за чего государство всё активнее и масштабнее перекладывает часть финансового бремени в этой сфере на плечи самих граждан. Это обстоятельство в свою очередь приводит к пропорциональному сокращению доступа представителей отмененных ярусов социальной иерархии к качественному высшему образованию.

Положение усугубляет и постоянно расширяющаяся коммерциализация высшего образования, когда бизнес стал рассматривать эту критически важную социальную сферу исключительно как перспективный доходный проект, особо не заботясь о его социальном аспекте.

На этом фоне Организация экономического сотрудничества и развития (OECD), предложившая три основных направления оптимизации социального аспекта высшего профессионального образования в рамках государственной образовательной политики. Первое – создание в национальных образовательных системах диверсифицированных маршрутов и траекторий получения высшего образования с признанием при поступлении в университет разных форм ранее полученного образования и (или) профессионального опыта; второе – введение системы целевого набора в качестве альтернативы нынешней селективной системы, предусмотрев элементы положительной дискриминации в пользу детей из социально ущемленных семей, а также стимулы для учебных заведений, осуществляющих целевой прием из числа недостаточно представленных категорий населения или этнических групп; третье – реализация комплекса мер профилактического характера, направленных на минимизацию отсева из университетов малообеспеченной части студентов по причине отсутствия у них материальных предпосылок для успешной учебы.

#### Библиографический список / References

1. De Boer, H., Enders, J. and Jongbloed, B., 2009. Market Gover Higher Education. In: Kehm, B.M., Huisman, J. and Stensaker, B. eds. *The Higher Education Area: Perspectives on a Moving Target*. Rotterdam. Boston Sense Publishers: pp. 61 – 78.
2. *The European Higher Education Area in 2012: Bologna process- Implementation report*. Available at: [http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/EC-30-12-534http://www.ehea.info/Uploads/\(jyBologna%20Process%201%20implementation\)/c.t.pdf](http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/EC-30-12-534http://www.ehea.info/Uploads/(jyBologna%20Process%201%20implementation)/c.t.pdf)
3. Fried J. Glass, A. and Baumgartl, B., Shades of Privatness: *Non-Public Higher Education in Europe*. In: Wells, P. J., Sadlak, J. and Vlasceanu (Eds). *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*. 2007.
4. EACEA/Eurydice, 2011. *Adults in Formal Education: Policies and in Europe Brussels EACEA P9 Eurydice*.
5. Astin A.W. and Oseguera, F., 2004. The Declining 'Equity' of Higher Education. *The Review of Higher Education*. 2004; 27 (3): 321 – 341.
6. Barr N., 2004. Higher Education Funding. *Oxford Review of Economic Policy*. 2004; 20 (2): 264 – 283.
7. Asplund R., Abdelkarim, O.B. and Skalli, A. (2008) 'An equity perspective on access to, enrolment in and finance of tertiary education'. *Education Economics*. 2008; 16 (3): 261 – 274.
8. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve*, 28-29 April 2009.
9. *Berlin Declaration on the Social Dimension. Recommendations for student affairs and services in Europe (2011)*. Available at: <http://ecsta.org/publications/berlin-declaration-on>.

Статья поступила в редакцию 09.07.19

УДК 371

**Abdusalamov M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages for Humanities Specialties, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**STAGES OF FORMING THE EUROPEAN SYSTEM OF LIFE-LONG LEARNING (LLL).** The article deals with the most significant relative stages of forming the European system of life-long learning (LLL). The author makes use of prominent foreign experts' publications in this field basically on the data of United Kingdom's universities. The first stage is named as an *adaptation stage* and presents structural reforming of the traditional pattern of education system with *life-long learning*, viewed as a side-line educational activity normally on 1-2 vocational training programs ("adult education" and "continuous education"). The second stage is characterized as *intensification and optimization stage*, at which LLL is included in the European universities' basic training programs with a sharp increase of their number and varieties and educational services. At this stage a step-by-step elaboration of institutional strategy and multilateral preparation for its implementation is carried out. The third stage is a period of a full-scale implementation of *LLL institutional strategy* at a qualitatively higher conceptual level transferring a university to the category of LLL universities. A number of recommendations to improve functioning of LLL in general, suggested by prominent experts in this field, are also given.

**Key words:** life-long learning (LLL), adaptation stage, intensification and optimization stage, vocational training programs, LLL institutional strategy.

**М.М. Абдусаламов**, канд. филол. наук, проф. каф. иностранного языка для гуманитарных факультетов, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала. E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье на примере Соединенного Королевства прослеживаются важнейшие условные этапы становления европейской системы непрерывного образования (НО). Для этой цели использовались опубликованные работы наиболее известных зарубежных исследователей. Первый этап реализации НО рассматривается как *адаптационный этап*, представлявший собой структурное реформирование традиционной модели образования. На этом этапе НО представляет собой побочную образовательную деятельность университета обычно по 1-2 профессионально-образовательным программам: «образование для взрослых» (adult education) и институционализированная форма непрерывного профессионального образования, находящегося за рамками основных профессиональных образовательных программ (continuous education).

Второй этап рассматривается как *этап интенсификации и оптимизации* НО, на котором непрерывное образование (life-long learning) было включено в рамки основной деятельности европейских университетов с сопутствующим резким расширением числа и номенклатуры образовательных услуг. Этот этап представляет собой этап разработки институциональной стратегии и многосторонней подготовки к её внедрению. Третий этап – это этап полномасштабного внедрения институциональной стратегии НО на качественно ином концептуальном уровне с включением университета в категорию университетов непрерывного образования. В статье содержатся некоторые рекомендации авторитетных исследователей по усовершенствованию функционирования НО в целом.

**Ключевые слова:** непрерывное образование (НО), адаптационный этап, этап интенсификации и оптимизации, профессионально-образовательные программы, институциональная стратегия

### Введение

Как известно, появление непрерывного образования (НО), по своей сущности нетрадиционной образовательной модели, и её стремительное транснациональное распространение было обусловлено такими факторами как глобализация, весьма значимые демографические процессы на нашей планете, трансформация современной экономики и общества в модели, основанные на знаниях. Концепция «непрерывное образование» охватывает все виды образовательной деятельности, осуществляемые в течение всей жизни человека с целью совершенствования знаний, навыков и компетенций для удовлетворения личных, гражданских, общественных потребностей и (или) запросов рынка труда [1 – 10]. Непрерывное образование (НО) является образованием университетского уровня и основанном на научных исследованиях; оно ориентировано в первую очередь на потребности обучающихся; его содержание и формы нередко разрабатываются и реализуются университетами совместно с внешними партнерами [5, с. 35]. Важным преимуществом этой модели НО являются, прежде всего, инклюзивная сущность, а также потенциальная измеримость, поскольку включает в себя целый ряд характеристик, переводимых в индикаторы, которых можно использовать для того или иного показателя НО.

Это было начало формирования концепции «непрерывного образования (НО)», а по определению «Хартии европейских университетов о непрерывном образовании» [7] – первый шаг, который представляет собой адаптационный этап, на котором заботой университетов являются удовлетворение конкретных запросов населения в вариантах НО, без заявленных концепций и стратегий, на базе которых осуществляется практическая работа по предоставлению услуг непрерывного образования в конкретном университете. Здесь отмечается значимый сдвиг в парадигме образования, в которой заложены фундаментальные принципы индивидуального способа получения образования в обществе, основанного на знаниях [1].

### Основное содержание статьи

Проведённые EUCEN исследования показали, что во многих вузах стран ЕС та или иная нетрадиционная профессионально-образовательная программа непрерывного образования (НО) на начальном этапе разрабатывалась и внедрялась в учебный процесс по конкретному потребительскому запросу того или иного сегмента населения [6]. На этом *адаптационном этапе* в университетах стран Евросоюза был выполнен весьма значительный объем самой разнообразной работы, в том числе разработка и внедрение постоянно расширяющегося спектра нетрадиционных вариативных образовательных программ в дополнение основных вузовских, введение института кураторов и консультантов обучающихся взрослой возрастной категории, расширение возрастных и социальных категорий граждан, охватываемых услугами того или иного варианта НО, ускорение процес-

са легализации (признания) неформальных и неофициальных форм обучения при приеме на учебу и в процессе обучения, обеспечение требуемой гибкости траекторий получения нетрадиционного образования в университетах и т. д.

Однако к концу первого (*адаптационного*) этапа внедрения НО в европейских университетах начали накапливаться определенные негативные тенденции. Так, несмотря на наличие полноценных образовательных программ для этих целей, по мнению специалистов, результаты их внедрения пока еще не полностью удовлетворяют внешних партнеров университетов, а для внутренних они на данном этапе остаются недостаточно надежными вследствие высокой степени их зависимости от руководителей каждого университета. Одними из самых серьезных недостатков в этой деятельности признаны медленные темпы внедрения непрерывного образования в его нетрадиционных формах, обусловленные разными причинами. Дж. Бенгтссон, в частности, считает таковыми отсутствие реально функционирующих стратегий их внедрения, эффективных систем финансирования, а также сопротивление переменам со стороны партнеров (акционеров) университетов [2, с. 7].

На фоне общей озабоченности такими тенденциями были сделаны дальнейшие шаги по интенсификации и оптимизации европейского НО. Так, в совместном обращении министров, ведущих высшим профессиональным образованием в странах ЕС, была выдвинута рекомендация высшим учебным заведениям развивать НО в рамках своей основной деятельности (а не как побочное дополнение к ней). В период с 2001 по 2009-й год в целом ряде коммюнике (Празжское коммюнике 2001 года [3], Берлинское коммюнике-2003 года [4], Лондонское коммюнике-2007-года [9] и др.) непрерывное образование (НО) было включено в число 10 приоритетов на 2010 – 2020 годы. При этом особо подчеркивалась актуальность выхода за рамки двух привычных форм НО, известных под англоязычными терминами *continuing education* и *adult education*. Первая форма понимается как *институционализированная форма непрерывного профессионального образования, находящегося за рамками основных профессиональных образовательных программ*. Вторая форма повсеместно интерпретируется как «образование для взрослых». Цели и направление выхода за их рамки были ориентированы на более широкое, всеохватывающее внедрение НО в университетах стран Евросоюза к 2020 году. На этом этапе НО относилось к периферии университетской деятельности и рассматривалось как некоторый «довесок». Однако такая картина не могла долго оставаться неизменной на фоне надвигающихся глобальных демографических процессов. Ближе к 2009-му году пришло понимание того, что первый, адаптационный этап внедрения НО, представлявший собой структурное реформирование традиционной модели образования, выполнив свою миссию, исчерпал себя и наступило время сделать качественно новый шаг на этом новом пути, направленный на существенное

расширение номенклатуры нетрадиционных образовательных услуг с учетом реально существующего спроса со стороны разнообразных категорий населения.

Такая необходимость настоятельно вытекает из следующих обстоятельств и перспектив. Прогнозируется, что к 2050-му году численность населения земного шара возрастет до 9,2 миллиарда человек, продолжительность жизни человека продлится до 100 лет. Глобализация создает условия для резкого расширения миграционных потоков в первую очередь в страны Евросоюза и Северной Америки, в результате которого в них возрастает безработица и неравенство в доступе к образованию. Самыми ценными активами человечества становятся не традиционные природные ресурсы, а знания, которые подвержены постоянным изменениям вследствие инновационных процессов. Важнейшим элементом образования становится его базовая часть, дальнейшее её пополнение в принципиально новых («глобализационных») условиях осуществляется индивидуально через НО в соответствии с конъюнктурой рынка труда и потребностями развития личности. Прогнозируется, что в недалекой перспективе взрывной принцип появления постоянно обновляющихся знаний приведет к тому, что многие люди решат, что у них просто не будет времени читать, слышать, видеть своими глазами, изучать и усвоить все новое, поскольку доступные знания ныне удваиваются через каждые 7 лет, а к 2030-му это будет происходить через каждые 72 дня.

Созванная по инициативе неправительственной некоммерческой ассоциации EUCEN (European University Continuing Education Network – Сеть европейских университетов непрерывного образования) 39-я конференция министров образования стран Евросоюза, состоявшаяся в Левен и Лувен-ла-Нев (Бельгия) 28-29 апреля 2009 г. [10] сделала особый акцент на необходимости существенно расширить охват непрерывным образованием разнообразных возрастных, профессиональных, социальных и иных категорий населения, использовании личностно-ориентированного подхода в обучении, что было четко прописано в коммюнике конференции. В нем также признано важной задачей разработка и внедрение в полном объеме институциональной стратегической программы НО, рассчитанной до конца 2020 года. Знаменит факт восхождения европейского НО на очередной, качественно новый уровень, на этой конференции определились общие контуры нового феномена высшего профессионального образования – университета непрерывного образования XXI века, в задачи которого входят два фундаментальных направления:

- личностное и профессиональное развитие широкой категории граждан в течение всей жизни и во всех сферах жизни;
- социальное, культурное и экономическое развитие общин и регионов [10].

Это – третий шаг (по определению «Хартии европейских университетов о непрерывном образовании»), именуемый культурным этапом, где НО занимает свое место в основной деятельности вуза, а университеты переходят в другую категорию – университеты непрерывного образования. При этом в рамках университетов происходят значительные культурные изменения: при идеальном исполнении в масштабах университета центральным элементом образовательного процесса становится обучающийся, обучение становится разделенным (shared learning), продолжающимся всю жизнь и охватывающим все сферы жизни; обретение новых знаний по программам НО становится престижным, доставляющим удовольствие и вознаграждаемым занятием, когда бы и где бы это не происходило. Поскольку университеты непрерывного образования представляют собой открытые системы, все категории их деловых партнеров вовлечены в тот или иной аспект НО. В таких университетах так же организуются научные исследования в

области непрерывного образования и проводится организационное обучение на всех уровнях [6].

Исходя из результатов обследований, проведенных EUCEN, доминирующим признаком национальных систем европейского НО является их впечатляющее многообразие практически по всем их аспектам.

#### Выводы

Таким образом, определяющими стимуляторами появления и быстрого поэтапного развития нетрадиционной модели образования – непрерывного образования – до уровня и масштабов, которых оно достигло в развитых странах, изначально стали глобализация с сопутствующими ей социально-экономическими и демографическими процессами. Концепция «непрерывное образование» включает в себя все формы образовательной деятельности, осуществляемые в течение всей жизни человека с целью совершенствования знаний, навыков и компетенций для удовлетворения, прежде всего, потребностей рынка труда в условиях нелиберальной экономики, а затем личных образовательных запросов граждан, диктуемых, главным образом, постоянно меняющейся конъюнктурой рынка труда.

На пути к сегодняшнему уровню реализации концепции непрерывного образования системы образования развитых стран европейского континента, а также развитых стран других континентов прошли несколько условных этапов своего становления. Первый этап характеризуется как *адаптационный этап*, на котором заботой университетов являются удовлетворение конкретных запросов населения в вариантах НО, без заявленных концепций и стратегий, на базе которых осуществляется практическая работа по предоставлению услуг непрерывного образования в конкретном университете по конкретному потребительскому запросу того или иного сегмента населения. Здесь отмечается значимый сдвиг в парадигме образования, в которой заложены фундаментальные принципы индивидуального способа получения образования в обществе, основанного на знаниях. На этом *первом этапе* особенно в университетах стран Евросоюза был выполнен весьма значительный объем самой разнообразной работы. Вместе с тем здесь накопилась значительная масса недостатков, которых предстояло устранить как можно быстрее. Медленные темпы реализации, а иногда и застой, неоправданно большой разницей в принципиальных аспектах этой работы в разрезе стран являются наиболее серьезными негативными проявлениями на всех трех этапах внедрения. Вместе с тем, по мнению авторитетных ученых в данной области определенная национальная специфика и многообразие стратегий НО в разрезе стран при идентичных ключевых параметрах для всех неизбежна.

Второй этап рассматривается как *этап интенсификации и оптимизации* НО, на котором непрерывное образование (life-long learning) было включено в рамки основной деятельности европейских университетов с сопутствующим резким расширением числа и номенклатуры образовательных услуг. На этом этапе в университетах был выполнен весьма значительный объем разнообразной и разносторонней организационной работы, масштабные мероприятия наднационального характера. Здесь отмечено существенное расширение номенклатуры нетрадиционных образовательных услуг с учетом реально существующего спроса со стороны разнообразных категорий населения.

Третий этап представляет собой этап окончательного формирования и полномасштабного внедрения *институциональной стратегии* НО на качественно ином концептуальном уровне с включением университета в категорию университетов непрерывного образования.

#### Библиографический список / References

1. Alina Irina Popes. Lifelong Learning in the Knowledge Economy: Considerations on the Lifelong Learning System in Romania from a European Perspective. Available at: *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*. 2012, vol. 37: 49 – 76. Available at: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3160948](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3160948)
2. Bengtsson J. (2013). National strategies for implementing lifelong learning (LLL) – the gap between policy and reality: An international perspective. *International Review of Education*. 2013; 1-10. Available at: <http://www.springerlink.com>
3. *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001*. Available at: <http://www.ehea.info/cid100256/ministerial-conference-prague-2001.html>
4. *Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003*. Available at: <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>
5. Davies P. *The Bologna Process and University Lifelong Learning: The State of Play and future Directions*. Barcelona. 2007. Available at: [EUCENhttp://www.eucen.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf](http://www.eucen.eu/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf)
6. Davies P. From University Lifelong Learning (ULLL) to Lifelong Learning Universities (LLU). BeFlex Plus – Progress on flexibility in the Bologna Reform. *Thematic report and recommendations to policy makers and managers*. Barcelona, 2009. Available at: [EUCEN Also on line: http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport\\_FINAL.pdf](http://www.eucen.eu/BeFlexPlus/Reports/ThematicReport_FINAL.pdf)
7. European Universities' Charter on Lifelong learning. *Bologna employability seminar Luxembourg*. 2008; November 6-7. Available at: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/2007\\_09/sem07\\_09/Luxemb\\_employ/Panel\\_EUA\\_LLL\\_Charter.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/2007_09/sem07_09/Luxemb_employ/Panel_EUA_LLL_Charter.pdf)
8. F. De Viron Françoise de Viron and Pat Davies (2015) From University Lifelong Learning to Lifelong Learning Universities: Developing and Implementing Effective Strategies. *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies*. 2005; No.3: 40–60. Available at: <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/836522/128358/MarianiMi233592e.pdf>
9. *London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. 2007; 18 May. Available at: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2007\\_London\\_Communique\\_English\\_588697.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf)
10. EUCEN (European University Continuing Education Network - Сеть европейских университетов непрерывного образования) Available at: <https://www.google.com/search?q=EUCEN>

УДК 376

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

**PEDAGOGICAL CONCEPT OF TUTOR SUPPORT OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THEIR CREATIVE ACTIVITY.** The article is dedicated to a complex analysis of tutorial support of teenagers in the process of development of their creative activity. The ideas of inducing the pupil to the desired self-changes in his behavior, relations with reality, with others and in self-relation are substantiated. The article attempts to comprehend the modern pedagogical reality, which gives grounds to judge not only about the unresolved issue, but also special, "acute" need for more careful consideration in the context of the existing scientific background. Today, the problem of finding pedagogical conditions under which the tutorial support of adolescents will contribute to the development of their creative activity requires further research.

**Key words:** tutor, tutor support, creative activity, pedagogical activity, children's collective, pedagogical factors.

**Н.Ю. Абраменко, канд. пед. наук, доц., доц. каф. педагогики Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан,**  
 E-mail: vampismo2004@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Статья «Педагогическая концепция тьюторского сопровождения подростков в процессе развития их творческой активности» посвящена комплексному анализу тьюторского сопровождения подростков в процессе развития их творческой активности. Обосновываются идеи побуждения воспитанника к желаемым им самим самоизменениям в своем поведении, отношениях с действительностью, с окружающими и в самоотношении. В статье предпринята попытка осмыслить современную педагогическую реальность дающую основание судить не только о неразрешенности этого вопроса, но и особой, «обостренной» необходимости более внимательного его рассмотрения в контексте имеющегося научного задела. На сегодняшний день проблемы поиска педагогических условий, при которых тьюторское сопровождение подростков будет способствовать развитию их творческой активности требует дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** тьютор, тьюторское сопровождение, творческая активность, педагогическая деятельность, детский коллектив, педагогические факторы.

Успешность адаптации личности к современным условиям определяется главным образом тем, в какой мере она способна к самоизменению в соответствии с изменяющимися обстоятельствами: постоянному обновлению знаний, совершенствованию навыков, ориентаций и установок. Вот почему развитие у подростков способности к проявлению и развитию творческой активности становится в современных условиях модернизации дополнительного образования тоже важной задачей. Решение её осуществляется на всех возрастных этапах детства. Подростковый возраст среди них рассматривается в педагогике как период осознанного саморазвития, накопления духовно-физических предпосылок, вызревания способности к последующему целеустремленному саморазвитию (С.Г. Вершловский, В.П. Караповов, А.М. Печенюк, А.Б. Поличка, О.Л. Подлинная, А.И. Синицина, Е.Л. Федотова, Е.В. Шишмакова и др.).

Развитие личности представляется в работах этих авторов как постепенное освоение деятельности по собственному усовершенствованию и развитию. Поэтому главная задача педагога – стремление помочь воспитаннику обнаружить то, что в нем заложено, другими словами, учение, направляемое «извне», должно уступить место учению, направляемому «изнутри», благодаря чему открывается путь для развития креативности и самосовершенствования (П.Ф. Каптерев). «Не совершенство человека, а усовершенствование личности в мере её сил – вот в чем состоит характерная черта педагогического процесса» [1, с. 10 – 11]. Иначе говоря, развитие творческой активности личности становится более интенсивным, прирастает большими потенциалами, если педагогическое влияние и тьюторское сопровождение направляется на внутренние источники самоактивизации этой личности.

В условиях дополнительного образования можно создать уникальную «нишу» для востребования и развертывания личностных потенциалов подростков. Этот процесс обусловлен и актуализирован уникальностью «ситуации развития» (Л.С. Выготский), когда человек попадает в «поле притяжения» учебно-воспитательного процесса, с его человекоосозидающей функцией. Саморазвитие человека происходит в контексте востребованных им культурных ценностей, идеалов, приоритетов. Иначе говоря, образовательная деятельность является той «питательной почвой», на которой взращиваются собственно человеческие качества. Практика дополнительного образования – это сфера, в которой предусмотрены возможности для спонтанности и творческой открытости воспитанников, заложены потенциалы развития их творческой активности. Дополнительное образование способно предстать как целеустремленная система педагогического обеспечения личностного саморазвития участников педагогического процесса, как общественно заданный способ образования (становления) индивида культурно-историческим субъектом через события – уникальную, внутренне противоречивую живую общность людей (О.С. Газман) [2]. Соответственно, сам ход развития личности подростка в таком случае представляется как опосредованный возникновением, преобразованием и сменой одних форм совместности (единства, события) другими формами, более сложными и более высокого уровня развития.

К таким формам совместности, активизирующим развитие творческой активности, педагогическая наука относит творческую деятельность. Активно принимая участие в ней, подросток включается в значимую для него сферу, обладающую потенциально высокими возможностями влияния на его личность в силу

внутренне мотивированного характера этой деятельности. Ключ к воспитанию личности, как утверждали А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский, лежит в организации и изменении таких видов деятельности, в которых осуществляется саморазвитие личности, питание её «духовной оси» (Ш.А. Амонашвили), требующей своих питательных ферментов. Естественно, для «питания духовной оси» нужны не обычные, а духовные ферменты. Таковыми являются образы устремленности, доброты, мастерства, сопереживания, нравственности, содержащиеся в виде потенциальных воспитательных возможностей в творческой деятельности.

Тьюторское сопровождение детей при этом как особая сфера педагогической деятельности включает в себя процессы сотрудничества и самореализации, взаимодействия и взаимопомощи. А в качестве средств и приемов такого сопровождения следует обозначить средства и приемы индивидуального общения, предполагающие опору на свободный выбор подростком своего образовательного маршрута, базирующегося именно на своих предпочтениях и личных интересах.

Итак, перед тьютором, стремящимся к реализации педагогического замысла по содействию развития творческой активности воспитанников, встает задача эффективного тьюторского сопровождения этого процесса, включающего создание специальных условий на основе задействования специфических педагогических факторов. К числу таких факторов, опираясь на теоретико-методологический анализ проблемы, на работы ученых-педагогов и на собственный методический опыт, можно отнести *использование творческих возможностей воспитательной деятельности в детском коллективе*. Так, например, подросткам предлагаются задачи, при выполнении которых требуется самостоятельность. При этом важно, чтобы она осуществлялась в атмосфере взаимодействия и взаимопомощи, содружества и сотворчества, вызвала чувство удовлетворения у каждого члена объединения, действующего в силу своих способностей и возможностей, приносила радость общения и взаимообогащения знаниями и умениями. Успешность деятельности определяется фактором развития личности и последующего её саморазвития. Это связано с тем, что возникшие к подростковому возрасту чувство взрослости, стремление быть личностью, признание на признании удовлетворяются в творческой деятельности, и оттого, насколько она успешна, будет зависеть направленность и качество вызревания основных психических новообразований [3].

Умение рассматривать вопросы с разных точек зрения и находиться в различных позициях, искать и отстаивать свою собственную, находить нестандартные решения для той или иной ситуации на разных её этапах – всё это предоставляет воспитаннику опыт человеческих отношений, развивает его творческую активность. Творческий подход к деятельности рождает у подростков ответный отклик: они становятся со-творцами воспитательного процесса.

Продуктивность и результативность, радость и успех, получаемые от такого рода деятельности, подробно излагает В.А. Караковский, считая их мощными стимулами развития творческой активности. Точкой опоры в учебно-воспитательной деятельности становится вера воспитанника в свои силы и возможности, а задача педагога-тьютора состоит в том, чтобы помочь каждому поверить в себя.

Многие педагоги-исследователи обращают особое внимание на духовно-нравственные потенциалы влияния творческой деятельности на развитие личности через облагораживающие замыслы и поступки, возвышающие чувства

и переживания подростков. Особая роль в современных концепциях образования отводится ценностным переживаниям, которые возникают у детей в процессе обучения и воспитания и которые Ш.А. Амонашвили рассматривает как переживания, испытываемые человеком, восходящим по духовной оси самосовершенствования, питания души. Этот процесс принципиально значим для полноценного развития творческой активности, так как «благородство человека создает основы благородства гражданина, очеловечивает и облагораживает знания и тем самым просветляет ум». В результате ценностных переживаний происходит облагораживание души и сердца ребёнка, развитие и становление его познавательных сил, обеспечение творческого присвоения расширенного и углубленного объема знаний и умений с определенными характеристиками. Через ценностные переживания происходит духовно-нравственное приращение внутреннего мира воспитанника, самовоспитание потребностей, возвышение мотивов, развитие и укрепление ценностных регулятивов мировоззрения. В.А. Сухомлинский подчеркивал в свое время: «Проблема возвышения человека – это ключ к той нравственной сердцевине, которую нам надо создавать» [4, с. 17].

Таким образом, анализ педагогической и методической литературы убеждает в том, что учебно-воспитательная деятельность может быть представлена на когнитивном уровне как процесс ознакомления с достижениями науки и на эмоциональном – как процесс ценностных переживаний ребёнка. Описание творческого процесса обычно включает два этапа: накопление личностью впечатлений, знаний, умений и творческую переработку накопленного. Однако вслед за Е.Н. Ильиным можно уточнить: накопление впечатлений, знаний и умений, а особенно развитие эмоционально-ассоциативной сферы мышления подростка можно организовать при помощи творческой деятельности. Поэтому необходимо сделать так, чтобы каждый участник учебно-воспитательного процесса стал бы его полноправным деятелем, творцом, а не посторонним созерцателем.

Помочь воспитаннику в деле развития его творческой активности может только тот педагог, который учится и развивается сам. Согласно идеям К.Д. Ушинского, учитель живет до тех пор, пока учится. Этой мысли придерживались П.Ф. Каптерев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, считавшие, что задача обеспечения развития личности предполагает постоянное саморазвитие педагога. Так субъекты образовательного процесса П.Ф. Каптеревым представлены как бы одним образовательным полем, полем учения и развития и связаны потребностью самообразования и развития.

К числу факторов, обуславливающих развитие творческой активности подростка, относится и фактор *эмпатического взаимопонимания*, характеризующийся как создающий сопереживание, сочувствие, со-понимание (Н.Б. Крылова, О.С. Газман) и обуславливающий, с одной стороны, включенность духовно-нравственной сферы подростков в деятельность, а с другой, – степень эмпатичности в отношении педагога и воспитанников.

Эмпатичный педагог реализует в работе со своими воспитанниками такой характер взаимодействия, который многие исследователи относят к межличностному, развивающему личность воспитуемого. Так В.А. Сухомлинский, считавший, что для педагога особую значимость представляют интересы воспитанника, склонности, потребности, его внутренний мир в целом. «Искусство воспитания начинается с поразительно простого и бесхитростного: принять и полюбить ученика таким, какой он есть». Педагог проявляет себя как толерантный, стремящийся к установлению отношений взаимопонимания с воспитанниками. В.А. Сухомлинский определял позицию добра, помощи, сочувствия воспитателя по отношению к воспитанникам самым действенным воспитательным методом. Он противопоставил преподаванию, рассчитанному на абстрактного ученика, живое, страстное и непосредственное обращение к воспитанникам. Эмпатичность педагога выражается в активизации стремления воспитанника быть похожим на педагога и тем самым «запускать» его способности к самовоспитанию, саморегуляции. Центральная роль в реализации принципа самовоспитания принадлежит педагогу, подчеркивал В.А. Сухомлинский, который должен для успешного использования такого подхода стремиться «смотреть на мир глазами тех, кого воспитывает». «Поддерживатель», по словам И. Фрумина, не просто помогает воспитаннику, он передает ему средства разрешения внутренних и внешних конфликтов, установления отношений, самоопределения [5, с. 27].

Проявления эмпатии во взаимоотношениях тьютора и воспитанника дополняются педагогическими возможностями влияния на развитие творческой активности ребёнка, если педагог ведёт себя как фасилитатор-вдохновитель процесса воспитания и личностного роста воспитанников. Педагог, способный к фасилитации, осуществляет такой процесс взаимодействия с ними, при котором обучение и воспитание строится как свободный акт встречи с окружающим миром, в котором человек стремится к самопроявлению своей индивидуальности. По мысли В.А. Сухомлинского, самое успешное воспитание – это то, которое ведёт к самовоспитанию.

С опорой на данные теоретические послылы нами выведен педагогический фактор *фасилитационной способности педагога* – развивающегося качества личности педагога, позволяющего осуществлять педагогическое взаимодействие как вдохновляющее и побуждающее на интенсивное, осознанное духовно-нравственное самоизменение и самодостраивание в соответствии с личностно-приоритетными смыслами жизнедеятельности и актуализирующее тем самым процессы направленного и продуктивного саморазвития личности. Фасилита-

ционная способность педагога имеет ряд признаков, о которых подробно пишет Л.Н. Куликова. Фасилитируя, педагог не только проявляет эмпатию, но и возвышает воспитанника в педагогическом общении.

Возвышение обусловлено отношением к нему как к самоценности, имеющей духовно-нравственное личностное «ядро», обладающей всеми необходимыми задатками нравственной саморегуляции для самоосуществления и самостановления. «Возвышая, педагог принимает воспитанника как данность; старается поддержать оптимистический рубеж во взаимоотношениях, демонстрируя внимательное и уважительное отношение к ним; в возникающих педагогических ситуациях демонстрирует свою веру в воспитуемого, в его личностные достоинства; смело использует прием просьбы о помощи; применяет различные формы поощрений (одобрение, похвала, аргументированное поощрение, благодарность) при безоценочности суждений; предпочитает проблемный тип изложения материала при доступности, ясности, аргументированности позиций; «снимает» напряжение, агрессию и другие неблагоприятные проявления психики воспитанников приоритетно с помощью юмора, проявления нежности по отношению к партнеру» [6].

Таким образом, обозначенные факторы развития творческой активности подростков в учебно-воспитательной деятельности, как фактор *использования творческих возможностей воспитательной деятельности*, фактор *наличия атмосферы эмпатического взаимопонимания* и фактор *фасилитационной способности тьютора*.

Анализ исследований, сопряженных с проблематикой тьюторского сопровождения развития творческой активности подростков, и собственный опыт работы в системе дополнительного образования, позволил утвердиться во мнении о возможности содействия такому развитию при необходимом тьюторском обеспечении, вывести и сформулировать следующую педагогическую концепцию развития творческой активности личности подростков при условии тьюторского сопровождения их в этом процессе.

Эта концепция представляет собой совокупность:

- факторов, способствующих развитию творческой активности подростков (использование творческих возможностей деятельности; фасилитационная способность тьютора; атмосфера эмпатического взаимопонимания);
  - предпосылок, от которых зависит успешность данного процесса (развитие интереса к творческой деятельности; поощрение тьютором самостоятельности подростков в ней; формирование умений сотрудничества тьютора и воспитанников);
  - условий, обеспечивающих развитие творческой активности подростков (создание ситуаций сотрудничества как содружества и сотворчества; использование образовательной общеразвивающей программы в конкретном детском объединении; включение идей инновационных педагогических технологий);
  - критериев, свидетельствующих об эффективности педагогических условий для развития творческой активности подростков, сопровождаемых тьютором (рост позитивной самооценки у подростков, развитость их способности к рефлексии, сформированность готовности подростков к творчеству);
  - педагогических закономерностей, которыми обусловлена эта работа (чем более воспитательный процесс ориентирован на внутреннюю работу подростков по саморазвитию, тем эффективнее осуществляется развитие их творческой активности; чем более тьютор опирается на субъектную позицию подростка в процессе вовлечения его в творческую деятельность, тем интенсивнее его творческая самореализация; чем выше способность тьютора к поддерживающему и помогающему общению с учащимися, тем продуктивнее их творческая активность);
  - педагогических принципов, позволяющих оптимизировать тьюторское сопровождение подростков в процессе развития их творческой активности (опора на субъектность подростка в его творческой деятельности; ориентация образовательного процесса на развитие творческой активности воспитанников; поддерживающий характер педагогического взаимодействия тьютора и воспитанников в процессе воспитательной работы).
- Данная педагогическая концепция позволила разработать модель педагогического процесса, способствующего тьюторскому сопровождению подростков в развитии их творческой активности.
- Реализация модели осуществляется с применением ряда равных по значимости функций:
- образовательная (обеспечение подростков знаниями в области их добровольческой и творческой деятельности);
  - развивающая (поддержание динамики изменений в становлении субъектности подростка);
  - воспитывающая (разработка положительных изменений в личности подростка, учет его индивидуальных особенностей, стимулирование его к творческому развитию);
  - диагностическая (изучение индивидуально-психологических особенностей личности подростков, творческого потенциала детского объединения, мониторинг качеств, используемых в экспериментальной работе, а также содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы);
  - координирующая (упорядочение процесса развития творческой активности воспитанников и обеспечение их необходимой помощью в ходе эксперимента);

Таблица 1

Критерии и показатели педагогического процесса

критерии	показатели
- рост самооценки подростка	- понимание и осознание самого себя, своих особенностей, своей личности
- развитость способности подростка к рефлексии	- понимание и осознание самого себя, своих особенностей, своей личности
- сформированность готовности подростков к творчеству	- готовность к воспроизведению результатов деятельности, к реализации собственных знаний, умений, навыков

- смыслообразующая (понимание и оценка педагогических ситуаций в период опытной работы с позиции их соответствия или несоответствия мнению испытуемых и формированию у них на этой основе личностных ориентиров);  
- интегрирующая (объединение в одно целое различных видов деятельности участников эксперимента).

Сформулированные функции и задачи позволяют определить и педагогические условия

- создание ситуаций сотрудничества как содружества и сотворчества;  
- использование образовательной общеразвивающей программы в детском объединении учреждения дополнительного образования;  
- включение в процесс деятельности инновационных педагогических технологий.

Специфика модели требует прямого применения: *форм* (групповых, коллективных, индивидуальных, тренингов, мастер-классов, деловых игр, круглых столов); *методов* (коллективной творческой деятельности, проектирования и моделирования); *уровней развития творческой активности подростков* (низкий, средний, высокий). Модель содержит критерии и показатели (таблица 1).

В обобщённом виде модель психолого-педагогической поддержки представлена на рисунке 1.

Предлагаемая нами модель педагогического процесса тьюторского сопровождения, способствующего развитию творческой активности подростков, базируется на гуманистических положениях личностно-ориентированной педагогики о признании основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в её самобытности, уникальности, неповторимости и творческой активности.

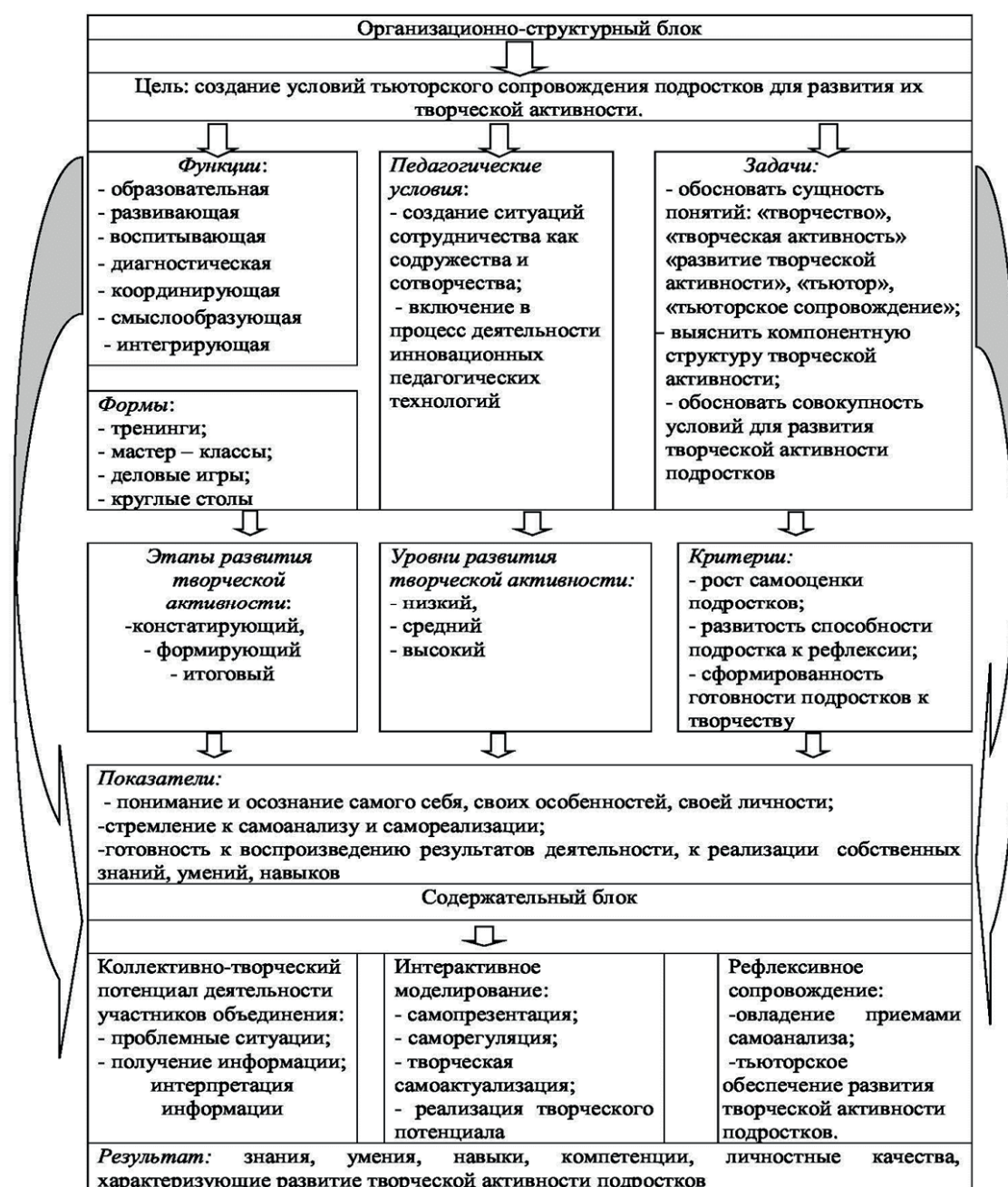


Рис. 1. Модель педагогического процесса тьюторского сопровождения, способствующего развитию творческой активности подростков

## Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь. Под редакцией Б.М. Бим-Бада. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: МИРОС, 2002.
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968.
4. Сухомлинский В.А. Потребность человека в человеке. Москва, 1978.
5. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека. Москва, 1996.
6. Куликова Л.Н. Личность в воспитательной системе: общение и саморазвитие. Межвузовский сборник науч. статей. Хабар. гос. пед. ун-т; Редкол.: Л.Н. Куликова и др. Хабаровск: ХГПУ, 1995.

## References

1. Pedagogicheskij 'enciklopedicheskij slovar'. Pod redakciej B.M. Bim-Bada. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya, 2002.
2. Gazman O.S. Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. Moskva: MIROS, 2002.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Moskva, 1968.
4. Suhomlinskij V.A. Potrebnost' cheloveka v cheloveke. Moskva, 1978.
5. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatel'nosti i sposobnostej cheloveka. Moskva, 1996.
6. Kulikova L.N. Lichnost' v vospitatel'noj sisteme: obschenie i samorazvitiye. Mezhvuzovskij sbornik nauch. statej. Habar. gos. ped. un-t; Redkol.: L.N. Kulikova i dr. Habarovsk: HGPU, 1995.

Статья поступила в редакцию 21.05.19

УДК 378.637

**Darvish O.B., Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Department of Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),**  
E-mail: darvish2772@mail.ru

**THE USE OF MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS.** The paper is written in memory of Pr. I.K. Shalaev, Doctor of Sciences in Pedagogy. The article reveals the use of motivational program-target approach in professional training of teachers-psychologists. It is proposed to build a tree of goals that are adequate to it performing and managing programs that are implemented by students in the process of training at the university and in the period of pedagogical practice, which gives positive results. The general goal is considered, the obstacles to achieving the goal, the problem field are presented, which are built in the logic of *I want – can – do – get it*. The levels of readiness of teachers-psychologists to professional activity are singled out: optimal (has sufficient knowledge, technology MPTSU), acceptable (knowledge in standard pedagogical situations on the model), critical (difficult to find ways to carry out activities), unacceptable (has a weak knowledge of the essence of professional activity).

**Key words:** program-target approach, general goal, self-development, professional attitudes, readiness for professional activity, professional and personal development.

**О.Б. Дарвиш, канд. психол. наук, доц., проф. каф. психологии Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул,**  
E-mail: darvish2772@mail.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

*В память доктора педагогических наук, профессора И.К. Шалаева*

В статье раскрывается использование мотивационного программно-целевого подхода в профессиональной подготовке педагогов-психологов. Предлагается построение дерева целей, адекватных ему исполняющей и управляющей программ, которые реализуются студентами в процессе обучения в вузе и в период педагогической практике, что дает положительные результаты. Рассмотрена генеральная цель, представленные препятствующие факторы достижения цели, проблемное поле, выстроено в логике «хочу-могу-делаю-получаю». Определены уровни готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности осуществляться в баллах: оптимальный (имеет достаточные знания, технологии МПЦУ), допустимый (знания в стандартных педагогических ситуациях по образцу), критический (затрудняются находить пути осуществления деятельности), недопустимый (имеет слабые знания сущности профессиональной деятельности).

**Ключевые слова:** программно-целевой подход, генеральная цель, саморазвитие, профессиональные установки, готовность к профессиональной деятельности, профессионально-личностное развитие.

В концепции модернизации образования Российской Федерации одним из приоритетов государственной образовательной политики ставится повышение профессионализма педагогических кадров.

На первый план выдвигаются задачи развития и формирования личности педагогов-психологов, использование в их подготовке таких технологий, которые в большей степени способствовали бы активизации мотивационной сферы, формированию положительных установок на инновационную деятельность, развитие их психологической устойчивости.

Наше исследование проведено на базе Алтайского государственного педагогического университета, где ведется подготовка педагогов-психологов в процессе обучения в вузе и при проведении педагогической практики.

Подготовка психологов образования осуществляется нами на основе мотивационного программно-целевого подхода (МПЦУ, И.К. Шалаев), технологический алгоритм которого включает в себя три основных составляющих: разработку дерева целей, исполняющей и управляющей программ [1]. В соответствии с этим подготовка практических психологов начинается с анализа состояния их готовности к профессиональной деятельности: мотивационного, содержательного и операционального компонентов готовности.

Далее осуществляется построение дерева целей, которое имеет следующую логику: определение генеральной цели подготовки психологов к профессиональной деятельности; выявление препятствующих факторов для достижения генеральной цели формирования проблемного поля; систематизация проблем и оформление дерева целей (в логике «хочу – могу – делаю – получаю»)

а именно: а) формирование готовности будущих психологов к работе с педагогическим коллективом, учащимися («хочу»), которое предусматривает обоснование и принятие обучающимися социальной и личной значимости рассматриваемой проблемы профессиональной деятельности; б) формирование содержательно-операциональной готовности будущих психологов к работе с педагогами и детьми («могу») в процессе специально организованной деятельности; в) реализация психологической и содержательно-операциональной готовности к профессиональной деятельности в ходе выполнения практических заданий и решения учебно-познавательных задач («делаю»); г) соотнесение реального результата обучения с выделенными критериями его эффективности («получаю») [1].

Нами учитывалось, что мотивационно-программно-целевое обеспечение предполагает реализацию исполняющей программы в виде разработанных «норм-образцов» (уровневые качественно-количественные характеристики готовности к профессиональной деятельности), которые являются конкретизацией положений государственного образовательного стандарта [2].

Построенная мотивационно-управляющая программа направлена на многоуровневый анализ, вскрывающий факторы, препятствующие достижению оптимального уровня мотивационной, теоретической и технологической готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности; создание условий, способствующих их эффективной подготовке; установление обратной связи по измерению уровня подготовки будущих специалистов по мере достижения конечной цели их готовности.

Определялась генеральная цель, устанавливались препятствующие факторы достижения цели, выявлялось проблемное поле, формулировались соответствующие цели, выстроенные в логике «хочу – могу – делаю – получаю» (построение дерева целей, адекватных ему исполняющей и управляющей программ).

При изучении теоретических основ учебных предметов по психологии мы исходили из того, что предметом психологии является человек, а не только субъективное в нем. Человек, понимаемый как психологическая система, выступает не в противопоставлении объективному миру, а в единстве с ним, в своей продолженности в ту часть этого мира, которая им освоена, имеет для него значение, смысл, ценность, т.е. как раз то, что позволяет человеку избирательно относиться к миру и на основе самооценки (а не постоянных оценок взрослого) строить свое поведение, делать самостоятельный выбор (В.Е. Ключко) [3]. У будущих педагогов-психологов происходит развитие установок на понимание и принятие ученика вне зависимости их ценностей, модели поведения и оценок, а также отбатывается умение оценивать свои возможности как будущего специалиста, свои сильные и слабые качества, эмоциональные проявления, особенности самооценки, саморегуляции и т.д.

В процессе обучения студентов в вузе нами предлагается система практиков, психологических тренингов по общению с детьми, арт-терапии, по организации взаимодействия с агрессивными и гиперактивными детьми, педагогами, родителями. Практические задания по психологическим дисциплинам помогают студенту овладеть общей культурой, культурой поведения, общения вообще и педагогического общения в частности. Изучение многих тем помогает студентам лучше разобраться в себе, отрефлексировать и скорректировать образ «Я», наметить пути саморазвития.

В период практики будущие психологи помогают учащимся в адаптации к школьной среде, в освоении им новых социальных ролей, создают условия для освоения методов познания себя и других, помогают им в выборе способов проявления своего «Я». Студенты оказывают влияние на мотивационно-потребностную сферу личности детей – «хочу» по средством предъявления нормы-образца, объяснения каким может стать ребенок в процессе и результате саморазвития, а также с помощью использования методов критической самооценки, установки, делегированной инициативы и др. Затем выявляют достоинства личности, его проблемное поле и составляют программу достижения цели, реализация которой позволяет помочь воспитаннику в его саморазвитии. Студенты отслеживают развитие детей в процессе обучения через изучение уровней их актуального развития, зоны ближайшего развития и зоны саморазвития.

Включенный в деятельность, психолог имеет возможность постоянно оценивать себя на каждом этапе деятельности, анализировать свои профессиональные личностные возможности воздействия на педагогический коллектив, учащихся, переосмысливать накопленный опыт и приобретать новые умения деятельности в нестандартных ситуациях, требующих творчества, определенных усилий по преодолению затруднений. Именно рефлексия активизирует, обогащает самосознание психолога, побуждая его к самоорганизации.

Наше исследование показывает, что изучение программно-целевого подхода и использование его в реальной практике помогает стимулировать, а в случае необходимости изменить установки, а в конечном итоге позволяет психологам подняться на более высокий уровень осмысления современного психологического знания и своей собственной психологической концепции. По мере изменения установок психологи приходят к новым смыслам и ценностям своего труда, которые выступают в качестве новообразований, на основе учета которых развивается и сам процесс управления развитием личности.

Будущие психологи в реальной практике приходят к выводу о том, что профессиональная деятельность становится более эффективной при наличии мотивов («хочу»), технологической готовности психолога («могу»), знания конкретных приемов, методов, видов деятельности для достижения поставленной цели («делаю»), а также при наличии психологической устойчивости в её достижении, умения определять критерии эффективности профессиональной деятельности и объективно оценивать её результаты («получаю»).

Степень выраженности профессиональной установки на восприятие учеников у выпускников, прошедших все виды практики: по преимуществу выражены активно-положительные установки, способствующие психологической устойчивости личности, и менее выражены скрытно-отрицательные [4].

После этого определяется объективизированное значение готовности. Определение уровня готовности педагогов-психологов к профессиональной деятельности осуществляется в баллах: 9-10 – оптимальный, 6-8 – допустимый, 4-5 – критический, 0-3 – недопустимый. Оптимальный – имеет достаточные знания, технологии МПЦУ, успешно применяет их в реальной практике. Допустимый – знания об организации деятельности на основе МПЦУ по развитию личности применяет в стандартных педагогических ситуациях по образцу, предложенному преподавателем. Критический – владеет знанием организации деятельности на основе МПЦУ по развитию личности, но затрудняется находить пути осуществления, организует процесс развития учащихся после подсказки преподавателя. Недопустимый – имеет слабые знания сущности профессиональной деятельности на основе МПЦУ и не использует мотивационный программно-целевой подход в своей практической деятельности.

Анализ результатов исследования показывает, что более 50% будущих педагогов-психологов находится на оптимальном уровне, 34% – на допустимом уровне, и только небольшая часть студентов находится на критическом и недопустимом уровнях. Реализация мотивационного программно-целевого подхода позволяет качественно вести подготовку педагогов-психологов от недопустимого и критического уровней их готовности к допустимому и оптимальному.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что использование мотивационного программно-целевого подхода в профессиональной подготовке педагогов-психологов дает положительные результаты. Представленная технология обеспечивает профессионально-личностное развитие будущих педагогов-психологов и их эффективную подготовку к реализации концепции развития учащихся.

#### Библиографический список

1. Шалаев И.К. *Мотивационное программно-целевое управление: теория, технология, практика*: учебное пособие по психологии управления. Барнаул: БГПУ, 2001: 236.
2. Лопаткин В.М., Шептенко П.А. Технология мотивационного программно-целевого управления в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации. *Управление современным российским образованием в логике концепции мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ)*: сборник научных статей международной (заочной) научно-практической конференции. Под редакцией Б.А. Черниченко, Л.А. Черникель. Барнаул: АлтГПУ, 2016: 125 – 129.
3. Ключко В.Е. *Самореализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности* (введение в трансперспективный анализ). Томск: ТГУ, 2005: 174.
4. Дарвиш О.Б. Развитие психологической устойчивости будущих психологов на основе мотивационного программно-целевого подхода. *Управление современным российским образованием в логике концепции мотивационного программно-целевого управления (МПЦУ)*: сборник научных статей международной (заочной) научно-практической конференции под ред. Б.А. Черниченко, Л.А. Черникель. Барнаул: АлтГПУ, 2016: 74 – 77.

#### References

1. Shalaev I.K. *Motivacionnoe programno-celevoe upravlenie: teoriya, tehnologiya, praktika*: uchebnoe posobie po psihologii upravleniya. Barnaul: BGPU, 2001: 236.
2. Lopatkin V.M., Sheptenko P.A. Tehnologiya motivacionnogo programno-celevogo upravleniya v podgotovke nauchno-pedagogicheskikh kadrov vysshej kvalifikacii. *Upravlenie sovremennym rossijskim obrazovaniem v logike koncepcii motivacionnogo programno-celevogo upravleniya (MPCU)*: sbornik nauchnykh statej mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod redakciej B.A. Chernichenko, L.A. Cernikel'. Barnaul: AltGPU, 2016: 125 – 129.
3. Klochko V.E. *Samorealizaciya v psihologicheskix sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti* (vvedenie v transspektivnyj analiz). Tomsk: TGU, 2005: 174.
4. Darvish O.B. Razvitiye psihologicheskoy ustojchivosti buduschih psihologov na osnove motivacionnogo programno-celevogo podhoda. *Upravlenie sovremennym rossijskim obrazovaniem v logike koncepcii motivacionnogo programno-celevogo upravleniya (MPCU)*: sbornik nauchnykh statej mezhdunarodnoj (zaочноj) nauchno-prakticheskoj konferencii pod red. B.A. Chernichenko, L.A. Cernikel'. Barnaul: AltGPU, 2016: 74 – 77.

Статья поступила в редакцию 05.07.19

УДК 373.5

**Bokova O.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bokova\_oa@altspu.ru  
**Melnikova Yu.A.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: jamelnikova@list.ru

**POSSIBILITIES OF TRAINING SELF-REGULATION AS A MEANS OF INTEGRATION OF STUDENTS INTO A SOCIAL ENVIRONMENT SCHOOLS.** The article shares the authors' training system aimed at the development of self-regulation skills in adolescents, according to the developers, contributing to more effective integration into the school environment. The training program is directed at developing the skills of conscious self-regulation of schoolchildren in order to change "Im-

age-1" and the desired future, which, from the point of view of the authors, enhances integration. The training develops a positive attitude towards oneself and others through the development of self-awareness, training in self-control skills of the emotional state, development of communication skills and communication skills in a team, as well as constructive behavior in conflict situations. Its effectiveness is proved by the use of group and individual forms of work, the use of clear instructions for the exercises and the use of elements of art therapy, role-playing games, body-oriented therapy exercises, dialogue, discussion and testing.

**Key words:** self-regulation, quality indicator, self-regulation parameters, training, integration, school social environment.

**О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,  
E-mail: bokova\_oa@altspu.ru

**Ю.А. Мельникова**, канд. психол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,  
E-mail: jamelnikova@list.ru

## ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ

В статье предложен авторский тренинг, направленный на развитие навыков саморегуляции у подростков, по мнению разработчиков, способствующий более эффективной интеграции в школьную среду. Программа тренинга направлена на развитие навыков осознанной саморегуляции школьников с целью изменения «Образа – Я» и желаемого будущего, что, с позиции авторов, усиливает интеграцию. Тренинг направлен на формирование позитивного отношения к себе и другим через развитие самосознания, обучение навыкам самоконтроля эмоционального состояния, развитие коммуникативных способностей и навыков общения в коллективе, а также конструктивному поведению в конфликтных ситуациях. Результативность данного тренинга обеспечивается использованием групповых и индивидуальных форм работы, применением четких инструкций для упражнений и использованием элементов арт-терапии, ролевых игр, упражнений телесно-ориентированной терапии, диалога, дискуссии и тестирования.

**Ключевые слова:** саморегуляция, качественный показатель, параметры саморегуляции, тренинг, интеграция, социальная среда школы.

На современном этапе развития общества одной из задач школьного воспитания создание условий для развития и формирования нравственной, самостоятельной, творчески активной и социально зрелой личности. Школа как микросоциум формирует специфику интеграционных процессов личности, а одним из качественных показателей сформированной личности, обеспечивающий эффективную интеграцию, с нашей точки зрения, является уровень и характер саморегуляции человека. Развитие личности ребенка происходит в процессе собственной активной деятельности, когда он становится её субъектом, способным к интеграции.

Самосознание – это образ себя и отношение к себе. Любому человеку стремится усовершенствовать, изменить этот образ, потому что задача самопознания важна и значима в любом возрасте. Особенно важно познание себя в подростковом возрасте, поскольку именно в этот период формируется самосознание, как новообразование. Однако «Образ – Я» не возникает сам по себе, он отражение представления и отношения других людей. Сложность данного возраста связана с переходом личности на самооценку своих действий и поступков, что может снижать эффективность интеграции в школьную среду, связанную с возрастным кризисом. Молодые люди, развивая познавательные, интеллектуальные способности сталкиваются с противоречивыми тенденциями, которые обусловлены физиологическими изменениями в организме. Перемены влекут за собой эмоциональные перепады, ценностно-смысловые переориентации.

Самоотношение как ядерная характеристика личности является важнейшим регулятором поведения. Самооценка влияет на критичность мышления, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, ответственное поведение и проявление самостоятельности и инициативы.

Исследователи осознанной саморегуляции О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, определили соотношения стиля саморегуляции и индивидуальных особенностями личности [1; 2; 3]. Выделяют операционный и регуляторно-личностный уровень саморегуляции. Первый описывает способность личности планировать цель, моделировать условия, программировать и корректировать деятельность и результаты. Второй уровень представляют личностные черты как самостоятельность, ответственность, гибкость, настойчивость. Выраженность этих качеств зависит от степени сформированности саморегуляции.

Каждый человек проявляет собственную произвольную активность, которую можно изучать в аспекте таких понятий как «сознание», «действие», «интеграция» и др. Через стилевые особенности психического процесса саморегуляции произвольной активности проявляется связь человека с окружающей действительностью. Поступки, действия в совокупности с индивидуальными особенностями детерминируют индивидуальную систему реализации активности, определяя индивидуальный стиль деятельности и интегративные особенности.

Интеграция, по нашему мнению, может отражать суть активного поведения человека в обществе через включение волевого и сознательного компонента. В процессе своего становления личность самодетерминирует собственное интеграционное поведение и определяет вектор дальнейшего развития через саморегуляцию. Различные аспекты произвольной саморегуляции имеют тесную связь с процессами познания, общения, реализации деятельности.

По мнению А.К. Осницкого, регуляторный опыт определяет индивидуальные различия в саморегуляции. Регуляторный опыт – это система разных функциональных комплексов умений и образов, которые определяют распределение усилий человека в деятельности и переживаемые им состояния. Опыт проявляется как результат рефлексии прошлой активности, используется при проектировании деятельности, определяет успех в настоящем и стратегию в будущем [3].

Исследования старших школьников показали, что развитие произвольной саморегуляции предшествует развитию самосознания. А именно, у лиц с высокой регуляцией произвольной активности наблюдается высокое самоуважение, уверенность в жизненной перспективе, высокая потребность в познании, настойчивость в достижении цели, стремление к лидерству, эффективно интегрируясь в различные виды социальных отношений [4].

Данные представления о регуляторных особенностях дают перспективу для создания развивающих программ тренинга для школьников подросткового возраста, которые будут способствовать интеграции в социальную среду школы в условиях кризиса подросткового возраста. Особенности данного возраста – это стабилизация личностных черт, и способов поведения, формирование субъективных мотивационных установок к себе и другим. У подростков ярко выражена потребность в самоорганизации и управлении своими действиями, самоанализе себя как личности, что усиливает интеграцию в школьную жизнь или при появлении неблагоприятных факторов, снижает интегративные особенности.

Программа тренинга направлена на развитие навыков осознанной саморегуляции школьников с целью изменения «Образа – Я» и желаемого будущего, что, по нашему мнению, усиливает интеграцию с учетом того, что сформированные звенья саморегуляции позволяют учащимся лучше справиться с трудностями в учебной деятельности и повседневной жизни. Для успешного взаимодействия субъектов нужна переориентация процесса обучения на активную познавательную позицию самого учащегося. Учащийся самостоятельно планирует, контролирует, учитывает различные условия, оценивает свою интеллектуальную деятельность.

Связь учебной успеваемости с особенностями саморегуляции исследовали О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Г.С. Прыгин [4; 5]. Часто низкий уровень саморегуляции, определенные дефекты являются предпосылкой неуспеваемости, школьных проблем, связанных с учебным процессом, снижая интеграцию с обществом и затрудняя дальнейшую самореализацию.

В связи с этим составлена программа тренинга, направленная на коррекцию таких параметров саморегуляции как снижение эмоциональной возбудимости у подростков, развитию рефлексии и самоконтроля поведения в сложных жизненных ситуациях. Именно указанные параметры саморегуляции, с нашей точки зрения, способствуют эффективной интеграции подростков в жизнь школы. Учебно-тематический план тренинга представлен в таблице 1.

Мы считаем, что психолого-педагогическими воздействиями можно сформировать положительные привычки и адекватное поведение, развить волевую регуляцию у учащихся. В данной программе тренинга объединяются развивающие и коррекционные упражнения, что, на наш взгляд, повышает результативность работы по развитию саморегуляции, корректируя возможные моменты неадекватного реагирования. Теоретической основой является тезис Л.С. Выготского о том, что «развитие личности есть становление способности владеть своим поведением и своим психическими процессами» [цит. по 6, с. 37].

Цель тренинга: повысить уровень саморегуляции у подростков, развить чувство уверенности в себе

Задачи тренинга.

1. Сформировать позитивное отношение к себе и другим через развитие самосознания.
2. Обучить навыкам самоконтроля эмоционального состояния.
3. Развить коммуникативных способностей и навыки общения в коллективе.
4. Развить навыки конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Направленность на реализацию: программа тренинга рассчитана на группу 10-12 человек, занятия проводятся один раз в неделю по 40 минут, срок реализации 4 месяца.

Методические основы реализации тренинга:

1. Поддержание комфортно-благоприятной атмосферы на занятиях, соблюдение четкой структуры занятия, составление и соблюдение определенных правил, ритуалов, временного регламента, поощрение положительной мотивации.

2. Использование групповых и индивидуальных форм, применение четких инструкций для упражнений (элементов арт-терапии, ролевых игр, упражнений телесно-ориентированной терапии, диалога, дискуссии, тестирование).

Планируемый результат: по окончании курса ожидается положительная динамика эмоционально-волевой сферы учащихся, развитие познавательных и коммуникативных навыков, мотивации к учебной деятельности.

3. Тема. «Я управляю эмоциями» Упражнения для формирования адекватного поведения, релаксационные и дыхательные упражнения, упражнения для снятия мышечного и психического напряжения.

Блок 4 «Волевая саморегуляция».

1. Тема. «Сила воли» Знания о волевых качествах человека. Преодоление трудностей как проявление воли. Упражнения для концентрации внимания, культуры самовоспитания, принятия ответственности.

2. Тема. «Мои достижения» Анализ и осознание своих целей и стремлений. Самоконтроль в ситуациях с быстрым принятием решений.

3. Тема. «Верю в себя» Самооценка и самоотношение. Элементы арт-терапии, ролевые игры для осознания своих возможностей и способностей.

Блок 5 «Вместе мы команда».

1. Тема. «Каждый уникален» Знания о внутреннем мире человека. Умение общаться и понимать другого человека. Упражнения для сплоченности группы.

Таблица 1

Учебно-тематический план тренинга «Умей управлять собой»

№	Темы блоков	Цель	час	теория	практика
1	Вводное занятие	Методика уровня саморегуляции. Создание позитивной мотивации к занятиям, выработка общих правил, ритуалов занятий.	2	1	1
2	Познаю себя	Определение познавательного интереса к личностным особенностям, создание групповой сплоченности, раскрытие рефлексивных способностей учащихся.	3	0,5	0,5 1 1
3	Эмоциональная саморегуляция».	Знания о чувствах и эмоциях, понимание своих эмоциональных состояний, демонстрация адекватных способов самовыражения.	3	0,5	0,5 1 1
4	Волевая саморегуляция	Знания о морально-волевых способностях человека, осознание неконструктивных способов своего поведения, обучение навыкам произвольного, самостоятельного принятия решения.	3	0,5	0,5 1 1
5	Вместе мы – команда	Представления о различных коммуникациях между людьми, обучение навыкам общения, конструктивному взаимодействию, адекватному выходу из конфликтных ситуаций.	3	0,5	0,5 1 1
6	Завершающее занятие	Подведение итогов всего цикла занятий, обобщение полученного опыта.	2	1	
	Итоговая диагностика	Методика измерения уровня саморегуляции подростков.			1

Содержание программы тренинга

Блок 1 «Вводное занятие».

1. Тема Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [2].

2. Тема «Установление контакта».

Блок 2 «Познаю себя».

1. Тема. «Я – образ» Знания о личностных особенностях каждого человека.

2. Тема. «Я и другие» Упражнения для создания атмосферы доверия.

3. Тема. «Я думаю, понимаю, действую». Психогимнастические упражнения для развития внимания, мыслительной деятельности.

Блок 3 «Эмоциональная саморегуляция».

1. Тема. «Мои эмоции» Положительные и отрицательные эмоции. Самоконтроль в трудных и неожиданных ситуациях

2. Тема. «Мои чувства» Знания о чувствах и эмоциях, их проявлениях.

2. Тема. «Споры и конфликты» Анализ и осознание поведенческих реакций. Самоконтроль в спорных ситуациях. Конструктивные способы поведения в конфликтных ситуациях.

3. Тема. «Мир прекрасен...». Элементы арт-терапии, ролевые игры для осознания своих возможностей.

Блок 6 «Завершающее занятие»

1. Тема. «Образ будущего» Изготовление коллажа желаний, самораскрытие личности учащегося (мечты и стремления).

2. Тема. «Диагностика». Методика измерения уровня саморегуляции.

Реализация подобным образом организованного тренинга, по нашему мнению, способствует количественному и качественному повышению уровня саморегуляции подростков. Для подтверждения влияния тренинга на интеграцию учащихся в социальную среду школы нами планируется провести диагностическое исследование.

Библиографический список

1. Конопкин О.А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности. *Вопросы психологии*. 2008, 3: 22 – 34. Available at: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/213/17645-osoznannaya-samoregulyaciya-kak-kriterij-subektnosti>
2. Моросанова В.И. Стиль саморегулирования и его функции в произвольной деятельности человека. *Стиль человека: психологический анализ*. Под редакцией А.В. Либина. Москва: Смысл, 1998: 142 – 162.
3. Осницкий А.К. *Психологические механизмы самостоятельности*. Москва, Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
4. Адлер А. *Понять природу человека*. Санкт-Петербург: Академический проект, 1997.
5. Прыгин Г.С. Особенности проявления когнитивного стиля «аналитичность-синтетичность» в типологии субъектной регуляции. *Известия Саратовского университета*. 2016; Т. 5, Вып. 3 (19): 229 – 231.
6. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни*. Москва: Мысль, 1991.

References

1. Konopkin O.A. Osoznannaya samoregulyaciya kak kriterij sub'ektnosti. *Voprosy psihologii*. 2008, 3: 22 – 34. Available at: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/213/17645-osoznannaya-samoregulyaciya-kak-kriterij-subektnosti>
2. Morosanova V.I. Stil' samoregulirovaniya i ego funkcii v proizvol'noj deyatel'nosti cheloveka. *Stil' cheloveka: psihologicheskij analiz*. Pod redakciej A.V. Libina. Moskva: Smysl, 1998: 142 – 162.
3. Osnickij A.K. *Psihologicheskie mehanizmy samostoyatel'nosti*. Moskva, Obninsk: IG-SOCIN, 2010.
4. Adler A. *Ponyat' prirodu cheloveka*. Sankt-Peterburg: Akademicheskij projekt, 1997.
5. Prygin G.S. Osobennosti proyavleniya kognitivnogo stilya «analitichnost'-sintetichnost'» v tipologii sub'ektnoj regulyacii. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2016; T. 5, Vyp. 3 (19): 229 – 231.
6. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva: Mysl', 1991.

Статья поступила в редакцию 05.07.19

УДК 37. 013. 42

*Shatalova E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul Russia), E-mail: shatel84@inbox.ru*

**TRAINING OF STUDENTS TO SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF A CENTER OF ASSISTANCE TO CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE.** The article examines and actualizes problems of preparing students for social and pedagogical activity in conditions of a center that helps children without parental care in the course of practice. Production practice is one of the stages of professional training of future specialists, majoring in "Pedagogy and psychology of deviant behavior" and social teachers. During the professional practical work, in terms of the center for children's support, a significant part of the work of students is the formation of cognitive interest, personal growth, favorable microclimate in the children. The researchers propose a social and pedagogical program to harmonize relations in groups of pupils of the center for helping children left without parental care, which has been tested in the course of practical training, revealed its effectiveness.

**Key words:** training, harmonious relations, positive potential, socio-pedagogical program, children without parental care.

*Е.А. Шаталова, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (АлтГПУ), г. Барнаул, E-mail: shatel84@inbox.ru*

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В данной статье рассматриваются и актуализируются проблемы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности в условиях центра помощи, детям оставшихся без попечения родителей в процессе прохождения практики. Производственная практика – является одним из этапов профессиональной подготовки будущих специалистов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», социальных педагогов. Во время прохождения производственной практики в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, значимой частью работы студентов является деятельность по формированию познавательного интереса, личностного роста, благоприятного микроклимата в детском коллективе. Нами предложена социально-педагогическая программа по гармонизации отношений в группах воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, апробированная в процессе прохождения производственной практики, выявлена её эффективность.

**Ключевые слова:** подготовка, гармоничные отношения, позитивный потенциал, социально-педагогическая программа, дети, оставшиеся без попечения родителей.

Анализируя особенности воспитания и развития детей и подростков в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, следует подчеркнуть, что именно эти заведения, в которых находятся дети и подростки, по тем или иным причинам оставшиеся без попечения родителей, являются на сегодняшний день наиболее распространенным типом воспитательных учреждений.

Не смотря на практическую значимость научного рассмотрения данной темы, особенности социальной ситуации развития детей и подростков в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, социально-педагогические вопросы, касающиеся данных учреждений, требуют научно-исследовательской практики.

Вопросами воспитания и развития в детском коллективе и его влиянием на формирование личности ребёнка занимались педагоги и психологи, такие как Э. Берн, Я. Морено, М. Ментс, Е.И. Погов, Д. Соколова, Л.М. Шипицына и др.

В условиях модернизации системы образования деятельность социального педагога в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, становится особенно значимой и востребованной. Анализ литературы и практики показывает, что деятельность социального педагога в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, в сущности, сводится к охранно-защитным мероприятиям: адаптация, интеграция ребёнка, определение статуса ребёнка, составление индивидуальной программы в развитии воспитанника, реабилитация, представление интересов ребёнка в правоохранительных и административных органах.

Поступая в центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, каждый ребёнок несет отпечаток той социальной среды, в которой он находился ранее. Учитывая особенности подросткового возраста, каждый из воспитанников – личность, вносящая в группу свои правила, привычки, сформировавшиеся навыки. В результате этого в группе воспитанников Центра, происходит разобщенность, отторжение отдельных ребят, что является препятствием для гармоничного развития личности и обосновывает необходимость в организации социально-педагогической деятельности по созданию благоприятного психологического климата в группе воспитанников Центра [1, с. 19 – 20].

Для определения эффективности деятельности социального педагога по формированию гармоничных отношений в группах воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, нами было проведено опытно-экспериментальное исследование. Экспериментальной базой нашего исследования стал центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей города Барнаула Алтайского края. Для проведения экспериментальной работы была сформирована группа, в которую вошли 15 воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Исследование было организовано в несколько этапов:

1. Изучение группы респондентов, с применением батареи тестов (социометрия, референтометрия, методика «Цветопись», методика «Диагностика атмосферы»).

2. Разработка и апробация социально-педагогической программы «СИМФОНИЯ» по формированию гармоничных взаимоотношений в группах воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

3. Оценка результативности социально-педагогической программы по формированию гармоничных отношений в группах воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей «СИМФОНИЯ».

На первом (констатирующем) этапе эксперимента, проводится ряд диагностических методик:

Социометрия – выявляет мнение, отношение, позицию каждого участника группы по поводу того или иного события, явления, значимого для общества, оцениваются, сравниваются партнеры по взаимодействию.

Референтометрия – опрос в традиционной форме, проводится индивидуально. Такая форма исследования позволяет получить большой массив дополнительных данных, которые могут служить ценным фоновым материалом по отношению к самим референтометрическим выборкам.

Методика «Цветопись» (А.Н. Лутошкин) – направлена на оценку эмоциональных состояний через периодический замер.

Методика «Диагностика атмосферы». Данная методика направлена на замер атмосферы в группе, то есть динамическую составляющую психологического климата можно с помощью несложной методики, противоположных по смыслу пар слов.

Эффективность вышеперечисленных методов заключается в том, что их применение в социально-педагогической практике позволяет создать в группе воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, гармоничные взаимоотношения и благоприятный микроклимат в коллективе.

На втором этапе (основном) нашего опытно-экспериментального исследования была разработана и апробирована социально-педагогическая программа по формированию гармоничных взаимоотношений в группах воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей «СИМФОНИЯ».

Социально-педагогическая программа включает в себя основные подходы к групповой работе с детьми и подростками по формированию гармоничных взаимоотношений, психологически благоприятного климата в группе.

Цель программы – способствовать раскрытию и развитию сущности воспитанника, его позитивного потенциала, формируя гармоничные взаимоотношения и благоприятный микроклимат в коллективе.

В процессе реализации социально-педагогической программы мы опирались на сказкотерапию и психодраматический подход. Благодаря сказкотерапии дети учились решать возникающие проблемы, управлять своими эмоциями, а также взаимодействовать с педагогами. Психодрама включена в структуру программы, так как она является человеческим обществом в миниатюре и способствует открытию новых сторон личности ребёнка.

Через вышеуказанные методики, педагоги формируют в группе воспитанников благоприятный психологический климат, на основе которого выстраиваются все воспитательные процессы в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

Социально-педагогическая программа состоит из 4-х блоков:

Блок № 1. Личностный. Цель: повышение способности воспитанников к самопознанию, первичной ориентации в личностных особенностях, тренировки безоценочного восприятия своих качеств и качеств участников группы (10 занятий).

Блок № 2. Эмоциональный. Цель: развитие углубленного понимания себя, умения обращать внимание на свое эмоциональное состояние других, расширение словаря чувств, развитие чувства эмпатии, тренировка безоценочного принятия эмоций, формирование навыка выражения их в социально приемлемой форме, повышение эмоциональной зрелости воспитанников (10 занятий).

Блок № 3. Социальная активность. Цель: развитие социальной самоидентификации, знакомство воспитанников с различными социальными ролями и обучение навыкам, способствующим успешному взаимодействию воспитанников в различных типовых ситуациях (10 занятий).

Блок № 4. Коммуникативный блок. Цель: формирование навыков общения, отработки умения слушать, высказывать свою точку зрения, находить компромиссное решение, аргументировать и отстаивать свою позицию (10 занятий).

Программа «СИМФОНИЯ» рассчитана на детей и подростков 9 – 13 лет, в случае необходимости возможна работа с разновозрастными группами. Размер группы составляет от 10-13 человек. Групповые занятия, с периодичностью один раз в неделю (по 45 минут), были организованы с учетом расписания уроков и распорядка дня воспитанников. Каждое занятие организовано по четкой структуре, состоящей из 3-х частей: вводная часть (разминка); основная часть (рабочая); завершающая часть. По окончании реализации социально-педагогической программы «СИМФОНИЯ» были получены следующие отзывы от участников: «Мне очень нравится приходить на занятия, я узнаю много нового о себе»; «Здесь думаешь, о том как жить дальше»; «Мне очень нравится, когда на занятии меня выбирают играть роль в сценке».

Третий этап нашего исследования включал качественный и количественный анализ полученных результатов.

Методика «Цветопись». Результаты диагностики группы подростков по данной методике показали, что по окончании эксперимента заметно выросли показатели по выражению такого настроения как восторженное настроение, радостное настроение, спокойное настроение, снизились показатели по проявлению такого настроения, как равнодушное, тревожное и безразличное.

Методика «Диагностика атмосферы». В таблице 1 представлены результаты диагностики атмосферы в группе воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, проведенных на констатирующем и формирующих экспериментах.

Таблица 1

Результаты методики «Диагностика атмосферы» в группе воспитанников

Показатели	Результаты, КЭ	Результаты, ФЭ
Продуктивность	10%	15%
Теплота	12%	19%
Сотрудничество	5%	19%
Заинтересованность	10%	16%
Открытость	7%	15%
Замкнутость	5%	2%
Недоброжелательность	7%	5%
Отсутствие сотрудничества	7%	5%
Холодность	14%	7%
Непродуктивность	11%	5%
Враждебность	8%	5%
Дружелюбие	11%	19%

Анализируя полученные результаты по методике «Диагностика атмосферы» мы видим заметное улучшение обозначенных показателей. Так по показателю «дружелюбие» отмечаются изменения – с 11% до 19%, по показателю «сотрудничество» – с 5% до 19%, по показателю «холодность» – с 14% до 7%, по показателю «непродуктивность» – с 11% до 7%.

Методика «Социометрия» (рис. 1). По результатам социометрического опроса в группе детей и подростков, до проведения эксперимента было установлено, что в группе преобладает разобщенность, отсутствие лидера, коллектив разделился на микро группы, одна из которых пытается подавить остальных. Отверженные дети держатся обособленно, замкнуты.

После реализации социально-педагогической программы было замечено полное отсутствие отверженных детей и подростков, 12 человек составили группу принятых, и выявился лидер.

Анализируя индивидуальные беседы с воспитанниками, наблюдая за желанием отдельных воспитанников Центра позитивно проявить себя в деятельности и взаимоотношениях – было установлено, что ребята нуждаются в помощи, которая будет способствовать самораскрытию, установлению позитивных отношений со взрослыми, формированию коммуникативных навыков, то есть созданию благоприятного психологического климата как в группе воспитанников, так и в коллективе Центра в целом.

Приведенные выше диагностические методики позволяют получить нередко скрытую от непосредственного наблюдения информацию о межличностных отношениях в группе воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, оценить эмоциональное состояние участников и измерить диагностическую составляющую благоприятного микроклимата – атмосферу в группе.

Разработанная социально-педагогическая программа «СИМФОНИЯ», созданная специально для детей и подростков, находящихся в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей, с учетом их особенностей и форм жизнедеятельности. В ходе экспериментальной работы подтвердилась эффективность предложенной социально-педагогической программы, она способствует созданию гармоничных взаимоотношений в группе, благоприятному психологическому климату, качественному изменению всех воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей и на данном этапе является значимой составляющей всего воспитательного процесса в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Содействует не только созданию гармоничного взаимодействия в группе, но и способствует успешной социализации выпускников в будущем.

Анализ результатов производственной практики, практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности в социально-педагогических учреждениях, позволяет заключить, что проведенная работа будущими социальными педагогами способствовала закреплению и углублению теоретических знаний, практическому их использованию, приобретению личного опыта по взаимодействию социальных педагогов с воспитанниками центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей [2, с. 38].

Профессиональная среда, в которой находились будущие специалисты, дала возможность им не только освоить специфику социально-педагогической деятельности, но и создала предпосылки для развития профессиональных качеств, социальной позиции студентов – будущих социальных педагогов [3, с. 300].

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что работа с детьми и подростками в процессе прохождения производственной практики по специально разработанной социально-педагогической программе способствует эффективной подготовке будущих специалистов – социальных педагогов к работе с детьми и подростками в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей.

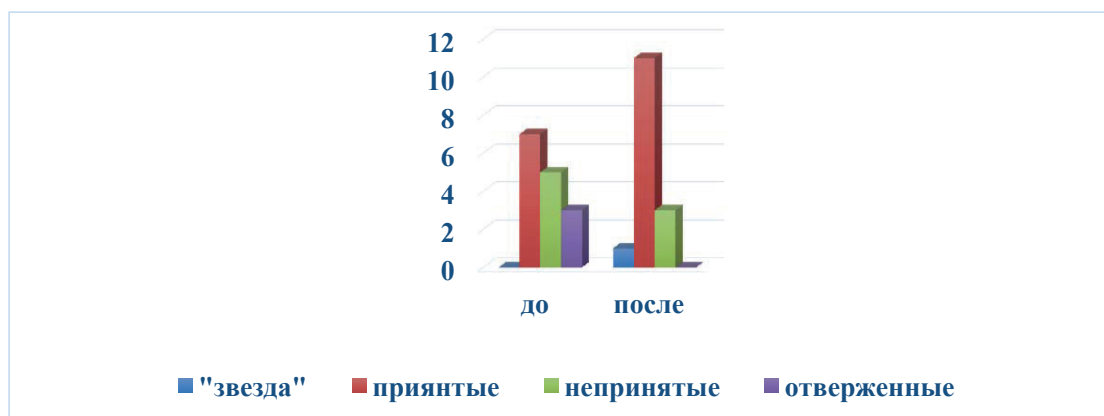


Рис. 1. Результаты методики «Социометрия» в группе воспитанников

## Библиографический список

1. Шипицына Л.М., Казакова Е.Н. *Комплексное сопровождение и коррекция детей – сирот; социально экономические проблемы* текст. Санкт-Петербург, 2000: 18 – 30.
2. Шаталова Е.А. Подготовка студентов к социально-педагогической профилактике гаджет-аддикций подростков в процессе прохождения производственной практики. *Almater*. 2018; 12: 35 – 38.
3. Шаталова Е.А. Подготовка будущих социальных педагогов в процессе прохождения летней педагогической практики к профилактике наркозависимости подростков. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. 2013; 13: 299 – 303.

## References

1. Shipicyna L.M., Kazakova E.N. *Kompleksnoe soprovozhdenie i korrekciya detej – sirot; social'no `ekonomicheskie problemy tekst*. Sankt-Peterburg, 2000: 18 – 30.
2. Shatalova E.A. Podgotovka studentov k social'no-pedagogicheskoy profilaktike gadzhet-addikcij podrostkov v processe prohozhdeniya proizvodstvennoy praktiki. *Almater*. 2018; 12: 35 – 38.
3. Shatalova E.A. Podgotovka buduschih social'nyh pedagogov v processe prohozhdeniya letnej pedagogicheskoy praktiki k profilaktike narkozavisimosti podrostkov. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; 13: 299 – 303.

Статья поступила в редакцию 05.07.19

УДК 316.324.8

Ivanova M.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

## FEATURES OF THE CRISIS COMPLETION OF SPORTS CAREER (CASE STUDY OF STUDENTS IN INSTITUTE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS).

The article is dedicated to a topical problem related to the state of athletes who have completed their professional activities. The empirical research conducted on the basis of the Altai State Pedagogical University shows features of the psychological state of students-athletes at the end of sports career, as well as ways to overcome the adverse psychological states. The article presents psychological, pedagogical and organizational conditions of support of students-athletes at the end of their careers. It is noted that in the sports career there are crises and they are most clearly manifested in the transition from one stage of professional development to another. The author proves the rationality of the choice of the contents of forms, means, methods of support of students-athletes in crisis periods. The role of teachers in work with students-athletes is defined. The presented experience and results of the study allow to determine the promising directions of solving this problem.

**Key words:** career, sports career, stages of sports career, crisis, problems of overcoming crisis, pedagogical support.

**М.М. Иванова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул,  
E-mail: aribnagleb17@rambler.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ КРИЗИСА ЗАВЕРШЕНИЯ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА)

Статья посвящена актуальной проблеме, связанной с состоянием спортсменов завершивших свою профессиональную деятельность. На основе эмпирического исследования, проведенного на базе Алтайского государственного педагогического университета, выявлены особенности психологического состояния студентов-спортсменов при завершении спортивной карьеры, а также определены способы преодоления неблагоприятных психических состояний. В статье представлены психолого-педагогические и организационные условия сопровождения студентов-спортсменов при завершении карьеры. Автор обоснована рациональность выбора содержания форм, средств, методов сопровождения студентов-спортсменов в кризисные периоды. Определена роль педагогов в работе со студентами-спортсменами. Представленный опыт и результаты работы исследования позволяют определить перспективные направления решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** карьера, спортивная карьера, этапы спортивной карьеры, кризис, проблемы преодоления кризиса, педагогическое сопровождение.

В различных сферах профессиональной деятельности возникают кризисы, которые оказывают влияние на дальнейшую карьеру. Кризис является своего рода «точкой бифуркации», переломным моментом в профессиональном онтогенезе личности, поскольку представляет собой этап, содержащий противоречие актуальной деятельности (Л.И. Анцыферова, В.В. Столин, Н.В. Гришина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.). В спортивной карьере, как и в другой области, существуют кризисы, наиболее ярко они проявляются при переходе от одной стадии профессионального становления к другой. Кризисы протекают, как правило, без ярко выраженных изменений профессионального поведения. Однако происходящая перестройка ценностных структур профессионального сознания, переориентация на новые цели, анализ и коррекция социально-профессиональной позиции ведут к изменению взаимоотношений с окружающими, а в отдельных случаях – к смене профессии. Преодоление этого противоречия приобретает решающее значение для дальнейшего успешного продолжения спортивной карьеры, определяя новые векторы профессионального развития [1; 2].

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные подходы к периодизации карьеры, на основе синтеза данных подходов, мы выделили следующие этапы профессиональной карьеры: 1. Подготовка. 2. Старт. 3. Кульминация. 4. Финиш (К.А. Абулханова-Славская, А.К. Маркова, Н. Джисберс, Л.Д. Столяренко и др.).

В спортивной психологии данные этапы дополнены с учетом специфики профессиональной деятельности (этапы: начала спортивной специализации; перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта; перехода из массового спорта в спорт высших достижений; перехода из юношеского спорта во взрослый спорт; перехода из спорта высших достижений в профессиональный спорт; перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры; завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере). Каждому этапу соответствует кризис, идентичный названию этапа (Таблица 1). Важнейшая особенность кризисов-переходов – возможность прогнозирования и подготовки к ним.

В контексте исследования, особый интерес для нас представлял кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой. Данный кризис непосредственно связан с существенным изменением места спорта в жизни человека и как следствие необходимости перестройки образа «Я» и осознания ценности своей личности вне социальной роли спортсмена.

С целью выявления особенностей переживания кризисов в спортивной карьере нами было проведено исследование в Алтайском государственном педагогическом университете в Институте физической культуры и спорта. В настоящий момент в Институте физической культуры и спорта обучается более тысячи студентов и магистрантов. Институт работает в режиме стандарта многоуровневого обучения: бакалавриат (срок обучения 4 – 5 лет), магистратура (срок обучения – 2 года). Институт осуществляет профессиональную подготовку учителей физической культуры, учителей основ безопасности жизнедеятельности, тренеров. В этой связи основная часть студентов института физической культуры и спорта являются профессиональными спортсменами. Зачастую период завершения спортивной карьеры приходится на период обучения в вузе, т. е. в возрастном периоде от 17 до 23 лет.

Испытуемыми являлись студенты, обучающиеся с первого по пятый курс, занимающиеся спортом более 5 лет, представители различных видов спорта (хоккей, биатлон, волейбол, бокс, вольная борьба, футбол, художественная гимнастика, дзюдо, спортивная акробатика, спортивная аэробика, пауэрлифтинг, плавание). В исследовании приняло участие 80 студентов (55 юношей и 25 девушек), завершивших на момент исследования спортивную карьеру. Возраст опрошенных составлял от 17 до 23 лет. Исследование проводилось в марте-апреле 2019 года в три этапа.

Нами была составлена анкета, состоящая из 20 вопросов. Разработанная нами анкета состояла из трех частей: вводной, основной, заключительной. Целью нашего исследования было получение информации о наличии трудностей у студентов-спортсменов при завершении спортивной карьеры, их потребностей в помощи в преодолении затруднений, а также способах помощи в данный период.

Таблица 1

## Этапы и кризисы спортивной карьеры

Этапы спортивной карьеры	Кризисы в спортивной карьере
1. Этап спортивной специализации	1. Кризис начала спортивной специализации
↓	↓
2. Этап перехода к углубленной тренировке в избранном виде спорта	2. Кризис к углубленной тренировке в избранном виде спорта
↓	↓
3. Этап перехода из массового спорта в спорт высших достижений	3. Кризис перехода из массового спорта в спорт высших достижений
↓	↓
4. Этап перехода из перехода из юношеского спорта во взрослый спорт	4. Кризис перехода из перехода из юношеского спорта во взрослый спорт
↓	↓
5. Этап перехода из спорта высших достижений в профессиональный спорт	5. Кризис перехода из спорта высших достижений в профессиональный спорт
↓	↓
6. Этап перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры	6. Кризис перехода от кульминации к финишу спортивной карьеры
↓	↓
7. Этап завершения спортивной карьеры и перехода к другой карьере	7. Кризис завершения спортивной карьеры и перехода к другой

На первом этапе исследования осуществлялся анализ психолого-педагогической литературы, был сформулирован научный аппарат исследования, подобраны диагностические материалы, определена опытно-экспериментальная база, обоснована выборка исследования. На этом этапе была проведена пилотажная проверка анкеты, размножен инструментарий. На втором этапе было проведено эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей переживания кризиса завершения спортивной карьеры; проводилась обработка, качественный и количественный анализ полученных результатов. На третьем этапе осуществлялся анализ полученных результатов, формулировка выводов, подготовка рекомендаций.

Для нас было важно узнать об основных причинах завершения спортивной карьеры. На вопрос: «Какова главная причина ухода из спорта?» ответы распределились следующим образом:

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Физическая или психическая усталость»	41,25
«Остановка или снижение результатов»	31,25
«По состоянию здоровья (заболевание, травма и т.д.)»	20
«Появление других интересов»	2,5
«Сложность совмещения с учебной деятельностью»	2,5
«Другой вариант»	2,5

Более трети опрошенных респондентов причины своего ухода из спорта связывают с физической или психической усталостью (41,25%), на втором месте причина, связанная со снижением спортивных результатов (31,25%), причина, связанная с проблемами со здоровьем на третьем месте (20%), на 4-6 местах причины, связанные с иными социальными факторами, препятствующими совмещению спортивной карьеры с другими сферами жизни (2,5%). Отсутствие единой причины завершения спортивной карьеры позволяет предположить о различных содержательных и временных механизмах протекания данного этапа в профессиональной карьере. И как следствие необходимы различные подходы в оказании поддержки спортсменам в данный период времени.

На вопрос: «Имели ли Вы представление о сфере своей дальнейшей профессиональной деятельности после завершения спортивной карьеры?» ответы представлены ниже.

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Имею представления»	70
«Не имею представления»	28,75
«Затрудняюсь ответить»	1,25

Более половины студентов на момент завершения карьеры не имели представления о направлениях своей будущей профессиональной деятельности (70%). Поскольку возраст опрашиваемых составлял от 17 до 23 лет, можно констатировать наличие проблем, связанных с профессиональным и личностным самоопределением.

На вопрос: «Проблемы, которые возникли у Вас на этапе завершения карьеры?» респондентам предлагалось выбрать не более трех вариантов.

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Ощущение душевного дискомфорта»	40
«Возникают проблемы, чем себя занять»	23,75
«Трудности с профессиональным самоопределением»	13,75
«Необходимость получать образование»	7,5
«Необходимость найти работу»	3,75
«Сложности со здоровьем или физической формой»	3,75
«Трудности в нахождении новой компании»	2,5
«Проблемы с совмещением учебы и работы»	2,5
«Другой вариант»	1,25
«Проблем не испытывал(а)»	1,25

Представленные ответы свидетельствуют о наличии проблем, связанных с эмоциональными переживаниями относительно переживаемой ситуации, профессиональным и личностным самоопределением, социальной и профессиональной невостребованностью, также у студентов имелись сложности, организационного и бытового плана.

На вопрос: «Необходима ли, на Ваш взгляд, поддержка спортсменам при завершении спортивной карьеры?» были получены следующие ответы:

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Нужна»	81,25
«Не нужна»	13,75
«Затрудняюсь ответить»	5

Более половины студентов нуждались в поддержке при уходе из спорта (81,25%), количество респондентов, которым помощь не была необходима, значительно меньше – 13,75%.

Следующим вопросом мы пытались выяснить вид поддержки, необходимый спортсменам: «Если Вам необходима была помощь, то какая?», респонденты ответили следующим образом:

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Моральная поддержка»	50
«Психологическая»	31,25
«Финансовая»	15
«Свой вариант»	3,75
«Юридическая»	0

На первом месте среди видов помощи была выделена «Моральная поддержка» (50%), далее «Психологическая» (31,25%), затем «Финансовая» (15%), менее популярным видом поддержки для студентов явилась «Юридическая» (0%).

На вопрос: «Укажите, какого рода психологическую помощь Вы хотели бы получить?» (выберите не более 3-х вариантов ответа) получены следующие варианты:

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«В профессиональном самоопределении»	51,25
«В анализе переживаний»	23,75
«В постановке новых жизненных целей»	16,25
«В улучшении межличностных отношений»	2,5
«Повысить уверенность в себе»	5
«Коррекции некоторых черт характера»	1,25
«Затрудняюсь ответить»	0
«Другой вариант»	0

Наиболее востребованными среди респондентов оказались запросы, связанные с помощью в профессиональном и личностном самоопределении, а также коррекцией эмоционально-волевой сферы и снятием неблагоприятных психических состояний.

Нас также интересовало соматическое здоровье опрашиваемых и в связи с этим, был сформулирован вопрос: «Наблюдались ли у вас проблемы со здоровьем в момент завершения или после завершения спортивной карьеры?» (выберите не более 3-х вариантов ответа).

Варианты ответов	Количество опрошенных (в %)
«Да, значительные»	60
«Да, но незначительные»	36,25
«Нет»	2,5
«Не обращал(а) внимания»	1,25
«Другой вариант»	0

#### Библиографический список

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности. *Психологический журнал*. 1997, Т. 18, № 6: 35 – 44.
2. Стамбулова Н. Структурное описание спортивной карьеры. *Человек в мире спорта: Новые идеи, технологии, перспективы*: тезисы докладов Международного конгресса. Москва, 2008, Т. 2: 351 – 352.

#### References

1. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti. *Psichologicheskij zhurnal*. 1997, T. 18, № 6: 35 – 44.
2. Stambulova N. Strukturnoe opisanie sportivnoj kar'ery. *Chelovek v mire sporta: Novye idei, tehnologii, perspektivy*: tezisy dokladov Mezhdunarodnogo kongressa. Moskva, 2008, T. 2: 351 – 352.

Статья поступила в редакцию 05.07.19

УДК 378.637 (571.150)

**Ovcharov A.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Head of Department of Technological Disciplines, Institute of Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: oav.ovcharov2010@yandex.ru  
**Moskalenko E.V.**, postgraduate, senior teacher, Department of Theoretical Bases of Computer Science, Institute of Physics and Mathematics Education, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: mosk-ev@altspu.ru

**READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE ELECTRONIC LEARNING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY.** The article studies a relevant issue of introduction of e-learning technologies and distance learning technologies into the educational process. In modern conditions of informatization of education, the future teacher needs to possess the skills of development and design, as well as the effective use of e-learning technologies and distance learning technologies in future professional activities. For the successful implementation of the introduction of e-learning technologies by future teachers into the educational process, it is necessary in the learning process at the university to carry out appropriate training of students. The purpose of the article is to analyze the study of the readiness of future teachers (senior students) of the Altai State Pedagogical University to use e-learning technologies in their professional activities.

**Key words:** e-learning technologies, distance education technology, single information space of educational institution, informatization of education, professional training of future teacher.

**А.В. Овчаров**, д-р пед. наук, канд. ф.-м. наук, проф., зав. каф. технологических дисциплин института физико-математического образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: oav.ovcharov2010@yandex.ru

**Е.В. Москаленко**, аспирант, ст. преп. каф. теоретических основ информатики института физико-математического образования, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: mosk-ev@altspu.ru

## ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной проблеме внедрения технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс. В современных условиях информатизации и информатизации образования, будущему педагогу необходимо владеть навыками разработки и проектирования, а также эффективного использования технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в дальнейшей профессиональной деятельности. Для успешной реализации внедрения будущими учителями технологий электронного обучения в образовательный процесс, необходимо в процессе обучения в вузе осуществлять соответствующую подготовку студентов. Целью статьи является анализ изучения готовности будущих педагогов – студентов старших курсов Алтайского государственного педагогического университета к использованию технологий электронного обучения в профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** технологии электронного обучения, дистанционные образовательные технологии, единое информационное пространство образовательного учреждения, информатизация образования, профессиональная подготовка будущего педагога.

Таблица 1

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Нет, я никогда не использовал(а) ЭОР в процессе обучения	5,3%
Есть небольшой опыт, я использую ЭОР на некоторых занятиях или при подготовке к ним	63,2%
Есть достаточный опыт, я часто использую ЭОР в процессе обучения в вузе	31,6%
Я эксперт по применению ЭОР, постоянно их применяю и консультирую своих одногруппников по вопросам их использования	0%

Респонденты могли выбрать только один вариант ответа на этот вопрос. Среди будущих учителей никто не считает, что он эксперт по применению электронных образовательных ресурсов. У большинства респондентов имеется небольшой опыт использования ЭОР на некоторых занятиях или при подготовке к ним.

На вопрос: «Считаете ли Вы целесообразным, разработанные Вами в процессе обучения в вузе электронные образовательные ресурсы (электронные учебники, электронные курсы, интерактивные презентации и др.) внедрять в образовательный процесс во время прохождения Вами педагогической практики?» – большая часть респондентов (73,7%) ответили «Да, по моему мнению, это целесообразно», наряду с этим, только 18,4% применяли разработанные ими ЭОР во время прохождения педагогической практики.

На вопрос: «Используете ли Вы средства ИКТ, дистанционные образовательные технологии или электронные образовательные ресурсы в процессе обучения для решения следующих задач?» – получены следующие ответы (таблица 2) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 2

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Я не использую средства ИКТ, дистанционные образовательные технологии или электронные образовательные ресурсы в процессе обучения	10,5%
Для предъявления учебной информации (демонстрации объектов, явлений и процессов и т.д.)	71,1%
В рамках самостоятельной работы по изучению нового материала (информационно-справочное обеспечение всех видов занятий; моделирование объектов, явлений и процессов и др.)	39,5%
В рамках практической работы при закреплении материала (формирование навыков и умений различного характера, решение задач, лабораторные работы и т.п.)	44,7%
При тестировании	57,9%
Другое	0%

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов используют средства ИКТ при тестировании и для предъявления учебной информации.

В условиях глобального процесса информатизации и цифровизации образования, важнейшее значение приобретает использование и внедрение в учебный процесс технологий электронного обучения, IT-технологий и дистанционных образовательных технологий. В настоящее время в научной литературе наиболее активно обсуждаются проблемы внедрения автоматизированных информационных систем управления учебным процессом в образовательной организации, её электронным документооборотом. Активно решаются вопросы разработки и применения информационных систем оценки учебных достижений студентов, основанных преимущественно на балльно-рейтинговой системе оценивания [1]. Студенты направления «Педагогическое образование» – это будущие педагоги общеобразовательных организаций, профессиональных учебных заведений, институтов. В современных условиях (статьи Закона об образовании в части электронного обучения [2], требования к компетентности педагогов в соответствии с профессиональным стандартом, внедрение информационно-коммуникационных технологий на уровне организации, проведения и управления образовательным процессом) воспитание достойных конкурентоспособных специалистов является одной из наиболее значимых задач педагогического вуза [3]. И речь здесь идет не только о знаниях в профессиональной области. Современный выпускник должен владеть информационной культурой, уметь работать с информацией, актуализировать свои знания, применять инновационные подходы и технологии в своей профессиональной деятельности [4, с. 96]. Ввиду этого, вузу необходимо осуществлять подготовку будущих педагогов в соответствии с современными тенденциями в области образования, в частности, будущие педагоги должны не только владеть навыками работы со средствами электронного обучения, но также и уметь эффективно применять их в своей профессиональной деятельности. Особенно актуальным электронное обучение становится в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения и связанного с этим сокращения объемов аудиторной работы, увеличения и расширения форм самостоятельной работы студентов, для организации которой электронное обучение открывает новые возможности [5, с. 127]. В этой связи, мы посчитали необходимым провести исследование на предмет готовности будущих педагогов к использованию технологий электронного обучения в профессиональной деятельности. Цель исследования – определить насколько будущие учителя готовы и как они относятся к внедрению и использованию технологий электронного обучения в своей профессиональной деятельности.

В данной статье используются материалы опроса на тему «Готовность будущих педагогов к использованию технологий электронного обучения в профессиональной деятельности» (май 2019 г.), в котором из Алтайского государственного педагогического университета приняли участие 58 студентов. В исследовании использованы следующие методы: анкетирование, статистическая обработка данных и сравнительный анализ результатов. Для сбора данных использовались GoogleForms – это универсальный и совершенно бесплатный инструмент от Google, предназначенный для создания форм и опросов. Сравнение результатов анкетирования производилось в MS Excel.

Для проведения исследования была разработана анкета, содержащая 16 вопросов различного типа: одиночного и множественного выбора, открытой формы (эссе). Анкета была размещена в открытом доступе. Студентам предлагалось пройти анкетирование непосредственно в рамках учебного процесса.

1-й вопрос направлен на сбор информации о том, на каком курсе обучается респондент. В анкетировании принимали участие только студенты 4 и 5 курсов, у которых уже был опыт прохождения педагогической практики. Среди респондентов было 60,5% студентов 4 курса и 39,5% студентов 5 курса.

На вопрос: «Есть ли у Вас опыт по использованию электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в процессе обучения?» – получены следующие ответы (таблица 1) (приведены в процентах от общего количества ответов):

На вопрос: «Если Вы в рамках педагогической практики использовали ЭОР, то укажите их источники» – получены следующие ответы (таблица 3) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 3

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Школа обеспечивает меня необходимыми ЭОР по моему предмету	24,3%
Я самостоятельно покупаю (или докупаю) ЭОР по своему предмету	0%
Нахожу на федеральных образовательных порталах (Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов, Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов и т.п.)	51,4%
Нахожу на иных Интернет-ресурсах	67,6%
Разрабатываю ЭОР самостоятельно во время прохождения педагогической практики	27%
Использую ЭОР, которые были разработаны мной ранее в процессе обучения в университете	35,1%
Поделиться коллегами	24,3%
другое	2,7%

Респонденты могли выбирать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть респондентов в качестве источников ЭОР указывают различные интернет-ресурсы. Лишь 2,7% будущих педагогов во время прохождения педагогической практики не использовали ЭОР в рамках учебного процесса.

По заданию: «Оцените роль внедрения средств ИКТ и электронных образовательных ресурсов в процесс обучения» – получены следующие ответы (таблица 4) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 4

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
Сокращает время на подготовку педагога к занятиям	52,6%
Способствует более глубокому усвоению учебного материала	50%
Дает возможность учащимся получить дополнительные знания по учебному предмету	42,1%
Способствует повышению познавательного интереса учащихся к предмету	68,4%
Позволяет индивидуализировать образовательный процесс	36,8%
Формирует у учащихся навыки планирования своей деятельности	13,2%
Реализует принцип наглядности обучения	84,2%
Повышает компьютерную грамотность учащихся	52,6%
Способствует формированию у учащихся навыков самооценки	7,9%
Позволяет осуществлять оценивание знаний более объективно	10,5%
Сокращает время на проверку работ учащихся	63,2%
Применение ЭОР никак не влияет на учебный процесс	0%
Затрудняюсь ответить	2,6%
другое	0%

Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответов на этот вопрос. Большая часть будущих педагогов считают, что внедрение в учебный процесс средств ИКТ и электронных образовательных ресурсов: способствует повышению познавательного интереса учащихся к предмету; сокращает время на подготовку педагога к занятиям; реализует принцип наглядности обучения; сокращает время на проверку работ учащихся.

Респондентом предлагалось самим сформулировать понятие единое информационное пространство образовательного учреждения. Данное понятие попытались сформулировать только 44,7% опрошиваемых, из них только 35,3% респондентов максимально точно попытались сформулировать данное понятие. Таким образом, у 84,2% будущих педагогов старших курсов не сформировано понятие единого информационного пространства образовательного учреждения.

Как показывают результаты анкетирования, по мнению 42,7% респондентов средства электронного обучения и традиционные средства одинаковы по эффективности, а 36,1% опрошиваемых считают, что средства электронного существенно эффективнее традиционных средств обучения.

Ни один из респондентов не имеет своего персонального сайта или блога будущего педагога, где мог бы размещать разработанные электронные образовательные ресурсы, методические наработки, дидактические материалы, свои достижения в процессе обучения, полезные педагогам ссылки и т. д.

Большинству респондентов во время прохождения педагогической практики в образовательном учреждении было доступно следующее программное обеспечение: специальные средства для построения диаграмм, графиков, блок-схем (52,6%); растровый и векторный графические редакторы (60,5%); офисные программы (84,2%); системы программирования (52,6%).

76,3% респондентов не испытывали трудности при использовании в своей педагогической деятельности интерактивных технологий во время прохождения педагогической практики.

На вопрос «Проходили ли Вы обучение на каком-либо из онлайн-курсов (самостоятельно или в рамках учебного процесса в вузе) в рамках МООС (Massiveopenonlinecourses – Массовый открытый онлайн-курс) на одной из платформ (например: Coursera, Stepic, EdX и т.д.)» 76,3% респондентов ответили что не обучались в рамках МООС, но очень бы хотели.

57,9% респондентов считают, что в процессе вузовской подготовки ими получен достаточный объем знаний и умений в области электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, интерактивных средств обучения для того, чтобы они могли успешно их применять в дальнейшем в своей педагогической деятельности, но, несмотря на это, они бы хотели получить дополнительные знания в области ИКТ-компетентности. Большинство респондентов (70,3%) ведут личное портфолио.

На вопрос «Какими из перечисленных навыков Вы владеете?» получены следующие ответы (таблица 5) (приведены в процентах от общего количества ответов):

Таблица 5

Ответы респондентов

Варианты ответов	Процент ответов
разработка электронных учебников	21,1%
разработка персонального сайта на различных платформах (не менее двух)	55,3%
разработка интерактивных материалов для интерактивной доски	57,9%
разработка ментальных карт знаний	31,6%
разработка электронных образовательных ресурсов	68,4%
проведение вебинаров и разработка материалов к ним	7,9%
разработка мультимедийных ресурсов	55,3%
разработка электронных курсов в системе дистанционного обучения	44,7%
разработка презентаций с использованием офисного пакета	84,2%
навыки работы в различных приложениях Google (не менее трёх)	50%
навыки работы в различных сервисах web2.0 (не менее трёх)	5,3%
навыки работы с дистанционными образовательными технологиями	13,2%
разработка МООС (Massiveopenonlinecourses – Массовый открытый онлайн-курс)	0%
другое	0%

Большинство респондентов владеют таким навыками как: разработка мультимедийных ресурсов, в том числе разработка презентаций; разработка электронных образовательных ресурсов; разработка персонального сайта; разработка интерактивных материалов для интерактивной доски. Стоит отметить, что никто из респондентов не владеет навыками разработки МООС (Massiveopenonlinecourses).

В ходе анкетирования, респонденты также высказали своё мнение на предмет того, что необходимо кардинально изменить (или добавить) в традиционной вузовской подготовке будущего педагога, для того чтобы его квалификация соответствовала всем требованиям, предъявляемым к современному учителю в условиях глобальной цифровизации и информатизации образования. По их мнению:

- «необходимо добавить предметы, которые способствуют глубокому изучению различных образовательных платформ»;
- «необходимо научить студентов пользоваться интерактивной доской»;
- «можно увеличить количество часов на изучение и создание электронных образовательных ресурсов, а именно создание материалов для интерактивной доски и электронных учебников, рабочих программ»;
- «нужно добавить больше часов на изучение технологий электронного обучения, так как за время курса на данный момент, не все удается усвоить».

Проанализировав полученные ответы респондентов, мы пришли к следующему выводу: будущие учителя, несомненно, осознают всю значимость и необ-

ходимость внедрения в образовательный процесс технологий электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Они готовы развиваться в этом направлении, совершенствовать свои знания и умения в области разработки электронных образовательных ресурсов для дальнейшего использования их в своей профессиональной деятельности. В рамках вузовской подготовки необ-

ходимо постепенно, начиная с первого курса обучения, сначала на пропедевтическом уровне формировать у будущих педагогов теоретическую базу в области цифровизации и информатизации образования, а затем и практические навыки в области разработки и проектирования технологий электронного обучения и средств ИКТ.

#### Библиографический список

1. Жданова А.И., Афонина М.В. Характеристика возможностей использования автоматизированных информационных систем в оценке качества образования. *Педагогическое образование на Алтае*. [S.I.], n. 1, apr. 2015. Available at: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/199>
2. *Федеральный закон от 28.02.2012 № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий»*. Москва, 2012.
3. Стеценко И.А. К вопросу о формировании информационной культуры учащихся (из опыта работы воскресной школы «Юный информатик»). *Педагогика в XXI веке: синергетика, моделирование и прикладные исследования, электронное, мета-проектное и взаимное обучение, интерактивность и мультимедиа*: материалы Международной научно-практической Интернет-конференции. 2012; Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А.П. Чехова. 1 зл. оп. диск (DVD Rom).
4. Стеценко И.А., Яшук Е.В. Технологии электронного обучения в системе непрерывного педагогического образования (из опыта работы лаборатории проблем информатизации образования). *Вестник СИБИТа*. 2014; 1 (9). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-iz-opyta-raboty-laboratorii-problem>
5. Можаяева Г.В. Электронное обучение в вузе: современные тенденции развития. *Гуманитарная информатика*. 2013; Вып. 7: 126 – 139.

#### References

1. Zhdanova A.I., Afonina M.V. Harakteristika vozmozhnostej ispol'zovaniya avtomatizirovannyh informacionnyh sistem v ocenke kachestva obrazovaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. [S.I.], n. 1, apr. 2015. Available at: <http://journals.altspu.ru/pedagogical-education/article/view/199>
2. *Federal'nyj zakon ot 28.02.2012 № 11-FZ «O vnesenii izmenenij v Zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii» v chasti primeneniya `elektronnogo obucheniya i distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologii»*. Moskva, 2012.
3. Stecenko I.A. K voprosu o formirovanii informacionnoj kul'tury uchashihsya (iz opyta raboty voskresnoj shkoly «Yunyj informatik»). *Pedagogika v XXI veke: sinergetika, modelirovanie i prikladnye issledovaniya, `elektronnoe, meta-proektnoe i vzaimnoe obuchenie, interaktivnost' i mul'timedia*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii. 2012; Taganrog: Izd-vo Taganrog. gos. ped. in-ta imeni A.P. Chehova. 1 `el. opt. disk (DVD Rom).
4. Stecenko I.A., Yashuk E.V. Tehnologii `elektronnogo obucheniya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (iz opyta raboty laboratorii problem informatizacii obrazovaniya). *Vestnik SIBITa*. 2014; 1 (9). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-elektronnogo-obucheniya-v-sisteme-nepreryvnogo-pedagogicheskogo-obrazovaniya-iz-opyta-raboty-laboratorii-problem>
5. Mozhaeva G.V. `Elektronnoe obuchenie v vuzе: sovremennye tendencii razvitiya. *Gumanitarnaya informatika*. 2013; Vyp. 7: 126 – 139.

Статья поступила в редакцию 05.07.19

УДК 373.3.016

**Demidovich E.A.**, Cand of Sciences (Pedagogy), Senior lecturer, Branch of Omsk State Pedagogical University (Tara, Russia), E-mail: [edemidovi4@mail.ru](mailto:edemidovi4@mail.ru)

**TECHNOLOGY OF THE CREATING ESTIMATION: EXPERIENCE OF ITS USAGE IN ELEMENTARY SCHOOL.** The scientific article conducts an analysis of experience of implementing the technology of formative assessment in primary school. The article describes the main distinctive features of the technology of formative assessment from the traditional approach of evaluation; the value of the identified differences in the activities of teachers and students, contributing to the improvement of the quality of education; clarified the conditions for the inclusion of this technology in the educational process of primary school. The author describes the experience of implementing the technology of formative assessment in the educational process of primary school on the example of mathematics lessons: specific examples are presented in detail with the consideration of how the methods of formative assessment are used in the classroom, what tasks can be used to identify the level of assimilation of material by students.

**Key word:** technology of creating estimation, system of estimation of results of training.

**Е.А. Демидович**, канд. пед. наук, доц., Филиал государственного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» в г. Таре, E-mail: [edemidovi4@mail.ru](mailto:edemidovi4@mail.ru)

## ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Научная статья посвящена анализу опыта реализации технологии формирующего оценивания в начальной школе. В статье рассмотрены основные отличительные черты технологии формирующего оценивания от традиционного подхода оценивания; определено значение выявленных отличий в деятельности педагога и учащихся, способствующее повышению качества образования; уточнены условия включения данной технологии в образовательный процесс начальной школы. Автором описан опыт реализации технологии формирующего оценивания в учебном процессе начальной школы на примере уроков математики: подробно представлены конкретные примеры с рассмотрением того, как используются приёмы формирующего оценивания на уроках, какие задания можно использовать для выявления уровня усвоения материала учащимися.

**Ключевые слова:** технология формирующего оценивания, система оценивания результатов обучения.

В настоящее время совершенствование системы оценивания связано с изменениями, происходящими в содержании начального образования, а именно в переключении акцента с предметных знаний, умений и навыков на формирование универсальных учебных действий.

Одним из важных аспектов педагогической деятельности является оценка полученных результатов, которая позволяет установить результативность образовательного процесса. Поэтому сегодня в условиях внедрения новых государственных образовательных стандартов перед субъектами образовательного процесса стоит задача изменить традиционные подходы к оцениванию предметных, метапредметных и личностных результатов обучающегося на различных этапах образовательного процесса и тем самым расширить оценочный инструментарий. Эта оценка должна стать средством повышения мотивационного потенциала обучающегося, направленного не только на достижение высоких образовательных результатов, но и на личностное развитие.

6 октября 2009 года приказом Министерства образования и науки РФ был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт

начального общего образования, согласно которому на данной ступени образования осуществляется: «...формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности»: учащиеся должны научиться ставить цели, планировать, контролировать и оценивать свои действия, а также взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе» [1].

На основе этого в школах предлагается выстраивать новую систему оценивания, которая предполагает включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность, и формирования у них навыков оценочной самостоятельности. Критерии, по которым в дальнейшем оценивается их деятельность, разрабатываются совместно с педагогом. Данный подход к оценке достижений школьников в учебной деятельности отвечает требованиям к реализации формирующего оценивания в образовательном процессе [2].

В современной системе образования формирующее оценивание выступает как один из эффективных способов повышения образовательных достижений каждого обучающегося, позволяющий значительно уменьшить разрыв между

успевающими учениками и теми, кто испытывает затруднения в учебной деятельности.

Основными отличительными чертами формирующего оценивания от традиционного можно назвать следующие аспекты:

1. Формирующее оценивание, в первую очередь, направлено на ученика и совершенствование процесса учения, а не на учителя и преподавание.

2. Использование данного подхода предполагает высокий профессионализм учителя, который решает, что и как оценивать.

3. Формирующее оценивание требует активного участия обучающихся, что способствует более глубокому изучению материала, развитию навыков оценочной самостоятельности, повышению их учебной мотивации. При этом педагоги также проявляют активность, работая над вопросами: «Что я должен и могу дать своим ученикам?»; «С помощью, каких оценочных инструментов я смогу отследить уровень их знаний, умений и навыков?»; «Что мне изменить в своей методике преподавания, чтобы повысить успеваемость учащихся?». Получить ответы на данные вопросы учителю помогает постоянное взаимодействие с учениками, которое также способствует новому осмыслению и совершенствованию преподавательской деятельности.

4. Оценка, а не отметка, улучшение качества преподавания и учения, а не основа для выставления баллов за выполненную работу выступают целью формирующего оценивания.

5. Данный подход в оценивании учитывает не только потребности учителей и учеников, но и характеристики изучаемых предметов, что выражается в использовании различных форм и критериев оценивания для учащихся разных классов.

6. Оценивание представляет собой постоянно действующий в классе механизм обратной связи. С одной стороны, учитель, используя различные техники, информирует учащихся об их достижениях в учебной деятельности. С другой стороны, учащиеся своими знаниями и умениями постоянно показывают учителю, насколько его преподавательская деятельность является эффективной и полезной.

7. Формирующее оценивание предполагает высокий уровень преподавания, а именно систематичную, подвижную и эффективную работу педагога. Деятельность учителя и учеников должна строиться на диалоге, взаимодействии друг с другом, совершенствовании полученных знаний, обсуждении проблемных вопросов и постоянной оценке собственных работ [3].

Сегодня в современной школе учебный процесс открыт для всех субъектов образовательного процесса. В начале урока педагог и учащиеся обсуждают цель и задачи урока, а также критерии оценивания работ, выполнение которых направлено на достижение поставленной цели.

Учитель задаёт учащимся в классе большое количество открытых проблемных вопросов: «Почему вы так думаете (считаете)?», «Объясните (приведите аргументы)?», «Установите взаимосвязь?», стимулирующих на осмысление изучаемого материала, проверку полученных знаний, наличия познавательного интереса и усиления учебной мотивации. В данном случае отличие традиционного подхода в оценивании от формирующего оценивания заключается в том, что учитель, получая от учеников обратную связь, корректирует свое преподавание [4].

Рассмотрим пример методики, позволяющей проверить уровни сформированности математических умений учащихся с помощью формирующего оценивания.

Первый уровень проверяет знания учеников, умение их использовать при решении задач по алгоритму.

Примером задания, проверяющего данный уровень, может являться знание формулы периметра и вычисление на её основе периметра класса.

Для проверки второго уровня – уровня понимания материала, учащиеся должны не только знать формулы и решать задачи по алгоритму, но и уметь рассуждать, анализировать ситуации.

Использование полученных знаний при решении практических задач на примере определенной и понятной для учащихся жизненной ситуации будет являться заданием для проверки третьего уровня – уровня применения.

Например: «Измерь размеры своей комнаты и посчитай, какое количество материалов (обои, половая краска, потолочная плитка) и на какую сумму необходимо приобрести для её ремонта, предварительно узнав цены на данные материалы». Придумай свою задачу про ремонт квартиры.

Одними из первостепенных задач преподавательской деятельности является не только проверка и оценка уровня учебных и внеучебных достижений учеников, но и умения проверять их самостоятельно, то есть использовать в своей деятельности навыки рефлексии.

Такую оценку субъектам образовательного процесса рекомендуется проводить, например, перед проверочной работой, на которой учитель планирует предложить учащимся выполнить задания, аналогичные тем, которые они решали на предыдущих уроках. Эта оценка позволит определить уровень владения материалом каждого из учащихся, а также поможет сформулировать для них

новые учебные задачи, что будет свидетельствовать о переходе на новый цикл развития и обучения.

Рассмотрим работу в классе, в ходе которой можно использовать приёмы формирующего оценивания.

Пример 1.

На уроке учитель объединяет детей в пары и, представив задания на доске, предлагает учащимся их выполнить без дальнейших комментариев. На протяжении урока он наблюдает за теми учащимися, которые на предыдущих занятиях не могли справиться с аналогичными заданиями. В конце урока в ходе общего обсуждения педагог помогает данным учащимся отвечать на вопросы и объяснять свои действия, обсуждает с ними вклад в урок каждого из учащихся, а также говорит о своих собственных наблюдениях за работой в парах.

Пример 2.

В начале урока учитель раздаёт учащимся проверенные письменные работы, выполненные ими на предыдущем занятии, но при этом не комментирует допущенные ошибки. После чего ученикам в группах предлагается прочитать работы и определить сильные и слабые стороны каждой из них, делая рекомендации авторам по улучшению их качества. Далее данные рекомендации выносятся на совместное обсуждение педагога и учащихся не только с целью осознания каждым из учеников допущенных ошибок, но и для составления общих требований к работе, которые каждый ученик можно использовать в качестве критериев при оценке своих собственных работ.

Пример 3.

Накануне самостоятельной работы, учитель, разделив учащихся на небольшие группы, предлагает им составить на листочках список ключевых моментов, которые необходимо знать к следующему уроку. После чего данные листочки вкладываются в начало их тетрадей. На основе дальнейшего совместного обсуждения целей урока, которые совпали с теми, что учащиеся обозначили в своих листочках, делаются выводы о том, что необходимо в качестве домашнего задания к следующему уроку.

Пример 4.

В начале урока ученики работают над заданием в парах. Далее пары объединяются в группы для обмена проблемными вопросами, которые возникли при выполнении заданий. Ученики в группах отвечают на вопросы друг друга и определяют те, на которые не могут найти ответа и которые можно задать учителю, либо другим группам в середине урока, чтобы успешно справиться с заданием. На заключительном обсуждении учитель планирует разбор проблемных вопросов и полученных ответов в целом классе.

Таким образом, каждому учителю для совершенствования своей деятельности необходимо:

- уметь ставить учебные цели и задачи;
- проводить рефлексивный анализ, позволяющий определить степень их достижения;
- выявлять проблемные поля учения и преподавания, не позволяющие школьникам достичь более высоких уровней овладения материалом.

Учащимся в процессе обучения также необходимо не только получать обратную связь от учителей и одноклассников, но и выработать умение адекватной самостоятельной оценки своего учебного процесса.

В данном случае именно формирующее оценивание, которое проводится самими субъектами образовательного процесса, а не внешними экспертами будет выступать одной из форм оценивания, позволяющей в большей степени совершенствовать процесс учения и преподавания.

При включении формирующего оценивания в образовательный процесс необходимо учитывать ряд условий:

1) использование различных инструментов, внедрение новых методик при данной форме оценивания требует определённой организации учебного процесса: активного взаимодействия учащихся в парах и группах при обсуждении проблемных вопросов, постановки учителем открытых вопросов, рефлексивного анализа выполненной деятельности и др.;

2) результаты формирующего оценивания можно использовать не только для усовершенствования процесса преподавания, но и для коррекции учебного процесса – его планирования, повышения учебной мотивации и самооценки учащихся.

3) введение новой формы оценивания связано с изменением личного педагогического стиля учителя, его понимания своей роли и своих действий в отношениях с учениками. Также надо отметить, что постоянная отчетность и внимание к оценочному процессу, соблюдение правил его применения занимает у учителей большое количество времени [5].

Таким образом, оценивание – один из важнейших элементов процесса обучения. При отсутствии данного звена в ходе урока ни ученик, ни учитель не получают обратной связи о результатах своей деятельности, которые необходимы для корректировки и совершенствования процессов учения и преподавания.

Новый подход к оцениванию, а именно – формирующее оценивание, направлено и работает на ученика, оно устраняет недостатки действующей сегодня традиционной системы и тем самым меняет сложившуюся практику.

## Библиографический список

1. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017 ГАРАНТ.РУ Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/#ixzz4yU5HsQY5>
2. 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 редакцией 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](https://www.metod-kopilka.ru/postroenie_sistemy_kontrolya_i_ocenki_uchebnyh_dostizheniy_uchaschihsya_v_sootvetstvi_fgos-11858.htm)
3. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.
4. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие. Москва: Логос, 2010.
5. Кравченко И.Н. Инновационный подход к организации контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации образовательного стандарта начального общего образования. Available at: <https://multiurok.ru/files/innovatsionnyi-podkhod-k-organizatsii-kontrol-n-1.html>

## References

1. *Proekt Prikaza Ministerstva obrazovaniya i nauki RF «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshego obrazovaniya v novoy redakcii»* (podgotovlen Minobrnauki Rossii 09.07.2017 GARANT.RU Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619639/#ixzz4yU5HsQY5>
2. Hasan B.I., 'El'konin B.D., Nezhnov P.G. *Monitoring individual'nogo progressa uchastichhsya – novyy podhod k diagnostike dostizhenij, Ocenka dostizhenij planiruemym rezul'tatov v nachal'noj shkole. FGOS vtorogo pokoleniya*. Pod redakciej 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](https://www.metod-kopilka.ru/postroenie_sistemy_kontrolya_i_ocenki_uchebnyh_dostizheniy_uchaschihsya_v_sootvetstvi_fgos-11858.htm)
3. Krylova O.N., Bojцова E.G. *Tehnologiya formiruyushego ocenivaniya v sovremennoj shkole: uchebno-metodicheskoe posobie*. Sankt-Peterburg: KARO, 2015.
4. Pinskaya M.A. *Formiruyushee ocenivanie: ocenivanie v klasse: uchebnoe posobie*. Moskva: Logos, 2010.
5. Kravchenko I.N. *Innovatsionnyj podhod k organizacii kontrol'no-ocenochnoj deyatel'nosti v usloviyah realizacii obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshego obrazovaniya*. Available at: <https://multiurok.ru/files/innovatsionnyi-podkhod-k-organizatsii-kontrol-n-1.html>

Статья поступила в редакцию 09.07.19

УДК 378

**Dryagina V.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Smolensk State University (Smolensk, Russia), E-mail: vera.dryagina.2017@mail.ru

**ABOUT COMPOSITION IN THE DECORATIVE ART.** There is a problem of arrangement of basic structural elements of composition as a domain of scientific knowledges in the article. The opinions of different authors about canons, means, techniques and types of composition are comparing. Much attention has focused on concepts, structurization of these concepts and possibility of exploitation them in any types of the plastic arts. The author defined basic concepts of composition, she offered the arrangement of them and using them in decorative art. The system is approved in studies of a course "The composition in arts and crafts" in higher school. It can be used in the secondary education and higher art education studying theoretical and practical subjects. The proposed system is designed as a table. It simplifies practical using of the system during the education of students. The table can be used to check students' knowledge at practical lessons or as a visual aid at lectures of composition.

**Key words:** composition, decorative art, canons, means, techniques, arrangement, artistic education.

**В.Б. Дрягина**, канд. пед. наук, проф., Смоленский государственный университет, г. Смоленск, E-mail: vera.dryagina.2017@mail.ru

## О КОМПОЗИЦИИ В ДЕКОРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ

В статье рассматривается проблема систематизации основных структурных элементов композиции как области научных знаний. Дается сравнение взглядов разных авторов на законы, средства, приемы и виды композиции. Основное внимание акцентируется на общем подходе к определению понятий, их структурированию и возможности использования во всех видах пластических искусств. Автором определены базовые понятия композиции, предложена их систематизация и рассмотрено её применение на примере декоративного искусства. Данная система была апробирована при изучении курса «Композиция в декоративно-прикладном искусстве» в высшей школе и может быть использована на среднем и высшем уровнях художественного образования при изучении теоретических и практических дисциплин. Предложенная система оформлена в виде таблицы. Это упрощает её применение в практике обучения студентов. Таблица может быть использована в качестве наглядного пособия на лекции по композиции или проверочного материала на практических занятиях.

**Ключевые слова:** композиция, декоративное искусство, законы, средства, приемы, систематизация, художественное образование.

Композиция – категория искусства, которая характерна для всех видов творчества. В пластических искусствах термин «композиция» имеет несколько значений. Прежде всего, под композицией понимают законченное художественное произведение с выраженным смысловым единством сюжета, рисунка и цвета. Другим значением понятия является область научных знаний, которая рассматривает основные проблемы теории композиции в искусстве. Третьим значением является композиция как учебная дисциплина, в задачи которой входит формирование у обучающихся системы знаний и умений и их применение в творческой деятельности. Остановимся подробнее на втором и третьем значениях, так как второе ложится в основу третьего (принцип научности в обучении).

К вопросу обоснования теоретических аспектов композиции в изобразительном искусстве обращались художники и педагоги прошлого и современности А.А. Дейнека, Е.А. Кибрик, В.А. Фаворский, В.В. Кандинский, Н.Н. Волков, Е.В. Шорохов, О.Л. Голубева, Р.В. Паранюшкин, В.Б. Кошаев и другие. В своих исследованиях авторы раскрывали суть понятий, законы и правила композиции, средства и приемы, описывали примеры их использования в создании художественных произведений живописи, графики, скульптуры, декоративного искусства. Следует отметить, что в настоящее время теория композиции как область научных знаний еще находится на стадии развития. Определяется содержание её структурных элементов (основные понятия); ведется изучение композиционных форм; выявляется характер их связей в структуре отдельного произведения; ведется анализ исторических образцов художественных произведений с целью формирования типологии композиционных решений; проводится исследование объективных и специфических законов, действующих в искусстве. В связи с этим сформировалась проблема – авторы по-разному определяют и систематизируют структурные элементы композиции, даже

в рамках одного вида искусства, что значительно затрудняет использование материалов исследований в практике преподавания композиции как учебной дисциплины. Например, основными положениями теории композиции являются её законы. К объективным (основным) законам, на основе которых выстраиваются все художественные произведения, Е.А. Кибрик, Е.В. Шорохов относили закон целостности (цельности), закон контрастов, закон новизны и закон подчиненности всех средств идейному замыслу [1, с. 122]. Современные исследователи в области теории композиции к основным законам относят другие. Так, например, О.Л. Голубева в своей книге «Основы композиции» основными называет закон равновесия и закон единства и соподчиненности [2, с. 47]. В свою очередь Р.В. Паранюшкин в своей работе «Композиция. Теория и практика изобразительного искусства» выделяет три главных закона: закон целостности, закон наличия доминанты, то есть подчиненность второстепенного главному и закон уравновешенности [3, с. 6].

Изучением композиции и её использованием в декоративном искусстве занимался В.Б. Кошаев. Его исследование отличается широтой затрагиваемых вопросов (от основных понятий декоративного искусства до этапов развития и технологий) и глубиной рассмотрения (от основ народного искусства до современного декоративного искусства). В своих работах автор рассматривал понятие и структуру композиции в искусстве в целом, особенности композиции в архитектуре, дизайне, декоративном искусстве, взаимосвязь композиции и естественно-научного знания [4]. Однако основные законы композиции и их использование в декоративном искусстве автор не рассматривал, а лишь раскрыл действие специфического закона – закона традиции. При этом, как справедливо утверждал Е.В. Шорохов, общие композиционные законы действуют и в декоративно-прикладном искусстве, которое имеет свою специфику.

Аналогичная ситуация просматривается со средствами композиции. Так О.Л. Голубева разделяет их на средства выражения художественного образа, к которым относит форму, цвет, фактуру, и средства гармонизации композиции – ритм, контраст, нюанс, тождество, пропорции, масштаб. Паранюшкин Р.В. не разделяет понятия и средствами композиции называет: формат, фактуру и текстуру, стилизацию, цвет, композиционные оси, симметрию, контраст и нюанс, ритм и метр, масштаб и пропорции.

Изучение видов композиции показало аналогичную картину. Так О.Л. Голубева, А.В. Бабенко [5] в своих работах фронтальную, объемную и глубинно-пространственную композиции называют видами, а Р.В. Паранюшкин перечисленные композиции называет формами, ссылаясь на их геометрические основы.

Таким образом, рассматривая возможность применения базовых положений теории композиции при изучении декоративного искусства, возникает путаница, какие законы считать основными, т.е. характерными для всех видов искусства, а какие – специфическими. На какие законы необходимо опираться при выполнении декоративного изделия? Что является средствами и что приемами композиции?

Следует отметить, что композиция в декоративном искусстве как учебная дисциплина предполагает изучение её научных основ, формирование понимания взаимосвязи элементов и целенаправленное применение их в творческой деятельности. Эта структура закладывается в основу обучения композиции как учебной дисциплины и не должна противоречить общим положениям теории композиции. Опираясь на опыт работы и материалы собственных исследований [6], в данной статье мы определим базовые структурные элементы (законы, средства, приемы, правила) композиции в декоративном искусстве, их взаимосвязь и возможности использования в художественном образовании.

Сложность теоретического обоснования композиции в декоративном искусстве обусловлена его характером. Декоративное искусство – особая область, которая объединяет элементы живописи, графики, скульптуры, дизайна. При общих теоретических положениях композиции в декоративном искусстве, в отличие от других видов, имеет специфические особенности, которые необходимо помнить и учитывать. Как отмечал Е.В. Шорохов, особенность композиции в декоративном искусстве обуславливается органической связью свойств материала, назначения предмета, его декора и формы.

Прежде всего определим, что в декоративном искусстве композицией является художественное произведение в целом, например, народный костюм, комплект украшений, поэтому, выбирая определение понятию, под композицией мы будем понимать «построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением, и во многом определяющее его восприятие» [7]. Композиция декоративного изделия, её двухмерный или трехмерный характер, определяют вариативность формы: плоскостную (плоскую) или объемную (по Р.В. Паранюшкину), например, жостовский поднос, голен, кружево являются плоскостными формами, а гжельский кувшин, хохломская посуда, берестяные изделия – объемными. При этом структура плоской и объемной формы может носить как геометрический характер, так и свободный, природный. Работая с природными формами, художник использует стилизацию, как дополнительное средство выразительности. Таким образом, в декоративном искусстве используется две формы (плоскостная и объемная), которые являются разновидностями композиции.

Следует помнить, что форма декоративного изделия тесно связана с материалом и технологическими приемами его обработки. Древесина, кожа, береста, глина, металл обрабатываются по-разному. При этом материалы имеют цвет, текстуру, фактуру, которые зачастую способствуют созданию образа произведения, и, следовательно, могут быть отнесены к средствам выражения художественного образа. Таким образом, форма, материал, цвет, объем относятся к средствам.

Работая над созданием изделия, автор использует и другие средства, которые правильнее называть приемами (способами) гармонизации композиции: симметрию и асимметрию; ритм; контраст, нюанс, тождество; пропорционирование; масштабность (О.Л. Голубева). При этом использование приемов гармонизации композиции относится как к построению художественной формы изделия, так и к построению декора. Умелое сочетание средств выражения художественного образа и приемов гармонизации композиции позволяет создавать уникальные художественные произведения в декоративном искусстве.

Особо следует остановиться на декоре изделий. В.Б. Кошаев, изучая структуру декора в изделиях декоративного искусства, определил его как тип композиции, среди которых: центрально-симметричная (центричная), композиция по типу осевой симметрии (зеркальная), переходный тип композиции, сюжетная (свободная) композиция. Однако в данную классификацию не вошли символическая, ленточная и сетчатая орнаментальные композиции. Поэтому, соглашаясь с общим названием, можно усовершенствовать классификацию определив следующие типы композиций в декоре изделий: орнаментальная (ленточная, центрическая, сетчатая), сюжетная (свободная и зеркальная), символическая и переходная. Данная классификация понятна обучающимся, может быть легко проиллюстрирована и дополнена, а также может быть положена в основу обучения композиции в декоративном искусстве. Декор можно отнести к средствам

выражения художественного образа, поскольку он стоит наравне с цветом, текстурой.

Любое декоративное изделие строится по законам композиции. Как отмечалось выше, в искусстве есть «объективные законы» построения художественного произведения, под которыми следует понимать универсальность их использования во всех видах пластических искусств. Проанализировав законы, предложенные разными авторами, объективными, т.е. характерными для всех видов художественного творчества, на наш взгляд, являются закон целостности, закон контрастов и закон новизны. Рассматривая характер воздействия данных законов в создании предметов декоративного искусства, следует отметить, что закон целостности (цельности) проявляется в восприятии любого художественного произведения, в том числе и декоративного изделия, как единого целого, в основе которого лежит конструктивная идея, объединяющая отдельные компоненты в неделимое. Особенно ярко действие этого закона можно наблюдать, когда декоративная композиция включает несколько частей (форм, предметов), например, сервиз, костюм, комплект. В декоративном искусстве целостности восприятия композиции способствуют, прежде всего, общий материал, общие технологические приемы обработки, единые способы декорирования. Целостность проявляется как на уровне структуры предмета, которое предполагает единство утилитарного и декоративного, так и на уровне подструктуры – единство элементов и частей формы, элементов и мотивов орнамента в декоре. Подчиненность всех художественных средств (материал, форма, технология выполнения, декор) идейному замыслу, в том числе второстепенному главному, способствует восприятию художественного произведения как целого.

Закон контрастов, как объективный закон, проявляясь в природе, в обществе, в искусстве, показывает резкую разницу, противоположность качеств: тона, цвета, формы, размеров, характеров. Контрасты придают произведению выразительность. В декоративном искусстве действие этого закона можно наблюдать в контрасте формы и декора изделий: простая геометрическая форма хохломских изделий дополнена сложным растительным декором – орнаментом росписей. Аналогичный контраст используется в жостовских подносах и павловопосадских платках.

Закон новизны – еще один объективный закон композиции, который актуален и для декоративного искусства. Как отмечал Е.А. Кибрик, новизна является драгоценнейшим качеством. В декоративном искусстве новизна имеет отношение к теме, к которой обращается художник, к используемым материалам и технологиям, к композиционным решениям.

К специфическим законам в декоративном искусстве следует отнести закон традиции (В.Б. Кошаев), когда художники выполняют изделие в соответствии с местными традициями, или традициями промысла. Особенно ярко действие данного закона проявляется в изделиях народных промыслов, где традиционными являются материал, технологические приемы создания и декорирования изделий. Закон предполагает использование традиционных форм, характеров, обстоятельств, сюжетов. Действие этого закона можно наблюдать в создании глиняных игрушек, когда мастер лепил определенные образы, индюка, козлика, бабу в дымковской игрушке или расписывал изделие известными сюжетами: свадьба, чаепитие, всадник (в Городецких изделиях).

Другим специфическим законом композиции в декоративном искусстве является закон тектоники, который предполагает гармоническую взаимосвязь функции предмета, материала, структуры, конструкции, формы. Данный закон действует как в народном, так и в профессиональном искусстве. Выполнение любого декоративного изделия в соответствии с законами композиции обеспечивает его гармоничность. Однако в декоративном искусстве следует знать и придерживаться еще и правил композиции, которые в свое время сформулировал А.А. Дейнека применительно к изобразительному искусству [8, с. 175] и которые актуальны и для декоративного искусства. Правила отличаются от законов тем, что используются при необходимости и зависят от направления декоративного искусства, от вида изделия. К таким правилам можно отнести:

- соблюдение равновесия (уравновешенность), которое проявляется ярко как в плоскостных композициях, так и при создании объемных форм, и в декоре изделий;
- выделение композиционного центра (главного);
- правило действия рамы (формата) характерно для плоскостных композиций;
- правило золотого сечения при построении формы;
- сохранение стилового единства;
- единство характера форм;
- колористическое и тональное единство.

Таким образом, мы определили базовые понятия. На основании собранного и систематизированного материала была сформирована система, оформленная в виде таблицы 1.

Данная структура была апробирована в качестве учебного пособия на лекциях и практических занятиях при освоении дисциплины «Композиции в декоративном искусстве» в обучении студентов 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование. Изобразительное искусство». Предложенная система

Таблица 1

## Композиция в декоративном искусстве

<i>КОМПОЗИЦИЯ – построение художественного произведения, обусловленное его содержанием, характером и назначением, и во многом определяющее его восприятие.</i>		
СОЗДАНИЕ ИЗДЕЛИЯ КАК КОМПОЗИЦИИ		
<i>Средства выражения художественного образа в декоративном изделии.</i>	Форма: плоскостная, объемная; Геометрическая, природная. Стилизация.	
	Материал и технологические приемы обработки. Фактура, текстура	
	Цвет. Цветовая гармония	
	Объем. Пластика	
	Декор	Символическая композиция
		Сюжетная (свободная и зеркальная) композиция
		Переходная композиция
		Орнаментальная (ленточная, центрическая, сетчатая) композиция
<i>Приемы гармонизации композиции декоративного изделия.</i>	Контраст, нюанс тождество	
	Симметрия и асимметрия	
	Ритм (повтор и чередование)	
	Пропорционирование	
	Масштабность	
<i>Законы композиции.</i>	<i>Объективные</i>	<i>Специфические</i>
	Закон целостности	Закон традиции
	Закон контрастов	Закон тектоники
	Закон новизны	
<i>Правила построения композиции декоративного изделия</i>	Соблюдение равновесия	
	Выделение композиционного центра	
	Правило золотого сечения	
	Правило формата (рамы) для изображения	
	Сохранение стилового единства	
	Единство характера форм	
	Колористическое и тональное единство	

использовалась и для анализа художественных произведений декоративного искусства, используемых выразительных средств.

Сформированная система понятий позволяет студенту наглядно видеть и понимать место каждого элемента в общей структуре, зависимость их друг от друга, влияние на построение декоративного изделия. Структу-

ра может быть использована в системе среднего и высшего образования при изучении других художественных дисциплин. Это позволит обеспечить понимание материала обучающимися и находить ошибки в решении творческих задач. При необходимости система понятий может быть дополнена и расширена.

## Библиографический список

1. Шорохов Е.В. *Композиция: учебник для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов*. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1986.
2. Голубева О.Л. *Основы композиции: учебное пособие*. 2-е изд. Москва: Искусство, 2004.
3. Паранюшкин Р.В. *Композиция. Теория и практика изобразительного искусства: учебное пособие*. 4-е изд., стер. Санкт-Петербург: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2018. (Учебники для вузов. Специальная литература).
4. Кошаев В.Б. *Композиция в русском народном искусстве (на материалах изделий из дерева): учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Декоратив.-приклад. искусство и народные промыслы»*. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
5. Бабенко А.В. *Основы композиции в изобразительном искусстве*. Available at: <https://e.lanbook.com/book/44930>
6. Дрягина В.Б. *О красоте изделий декоративно-прикладного искусства*. Научное периодическое издание *IN SITU*. 2015; Вып. № 4 (4): 127 – 130.
7. *Большая советская энциклопедия*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/97553/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D0%B8%D1%8F>
8. Ростовцев Н.Н. *Рисунок. Живопись. Композиция: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов худож.-граф. пединститутов*. Сост. Н.Н. Ростовцев и др. Москва: Просвещение, 1989.

## References

1. Shorohov E.V. *Kompoziciya: uchebnik dlya studentov hudozh.-graf. fak. ped. in-tov*. 2-e izd., pererab. i dop. Moskva: Prosveschenie, 1986.
2. Golubeva O.L. *Osnovy kompozicii: uchebnoe posobie*. 2-e izd. Moskva: Iskustvo, 2004.
3. Paranyushkin R.V. *Kompoziciya. Teoriya i praktika izobrazitel'nogo iskusstva: uchebnoe posobie*. 4-e izd., ster. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Lan'»; Izdatel'stvo «PLANETA MUZYKI», 2018. (Uchebniki dlya vuzov. Special'naya literatura).
4. Koshayev V.B. *Kompoziciya v russkom narodnom iskusstve (na materialah izdelij iz dreviya): uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchisya po special'nosti «Dekorativ.-priklad. iskusstvo i narodnye promysly»*. Moskva: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2006.
5. Babenko A.V. *Osnovy kompozicii v izobrazitel'nom iskusstve*. Available at: <https://e.lanbook.com/book/44930>
6. Dryagina V.B. *O krasote izdelij dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Nauchnoe periodicheskoe izdanie *IN SITU*. 2015; Vyp. № 4 (4): 127 – 130.
7. *Bo'shaya sovet'skaya 'enciklopediya*. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/97553/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%86%D0%B8%D1%8F>
8. Rostovcev N.N. *Risunok. Zhivopis'. Kompoziciya: Hrestomatiya: Ucheb. posobie dlya studentov hudozh.-graf. pединstitutov*. Sost. N.N. Rostovcev i dr. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 811.161.1

**Dong Haitao**, postgraduate, Department of Intercultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: dongxtao@mail.ru

**DIFFICULTIES OF CHINESE STUDENTS WHILE ACQUIRING LISTENING SKILLS OF RUSSIAN AUTHENTIC AUDIO-VISUAL TEXTS (ON MATERIALS OF TV INTERVIEWS).** The article is dedicated to studying the difficulties of Chinese students in listening to authentic audio-visual texts in Russian. The article reveals the educational potential of a television interview as a type of authentic audiovisual text. It touches on problems of learning to listen to the material of this type of text. As a necessary step when working with the authentic TV interviews, the creation of a system of pre-text exercises that take into account the possible difficulties of students in perceiving a text is considered. Experimentally identifies the difficulties of students in the perception of television interviews are revealed. The degree of difficulties' influence on the understanding of the main content of the text is determined. According to the experimental data, conclusions are made about the content of the preparatory stage of work with the text under consideration.

**Key words:** TV interview, authentic materials, listening, Russian as a foreign language, audiovisual texts.

**Дун Хайтао**, аспирант каф. межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: dongxtao@mail.ru

## ТРУДНОСТИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ АУДИРОВАНИЯ РУССКИХ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ)

Данная статья посвящена изучению трудностей китайских студентов при восприятии на слух аутентичных аудиовизуальных текстов на русском языке. В статье раскрывается учебный потенциал телеинтервью как разновидности аутентичного аудиовизуального текста, затрагиваются проблемы, связанные с обучением аудированию на материале данного типа текстов. В качестве необходимого этапа при работе с аутентичным телеинтервью рассматривается создание системы предтекстовых упражнений с учетом возможных трудностей учащихся при восприятии текста. Экспериментальным путем выявляются трудности учащихся при восприятии телеинтервью, определяется степень их влияния на понимание основного содержания текста. В соответствии с данными эксперимента делаются выводы о содержании подготовительного этапа работы с рассматриваемым текстом.

**Ключевые слова:** аудирование, русский язык как иностранный, аудиовизуальные тексты, аутентичный текст, телеинтервью.

При освоении иностранного языка важную роль играет овладение навыками аудирования: улучшение способности обучаемых к слушанию не только является важной целью обучения иностранному языку, оно также способствует усвоению и закреплению студентами лингвистических знаний, развитию прочих языковых навыков.

В качестве конечной цели обучения аудированию на продвинутом этапе современные методики указывают «сформированность аудитивных умений, которые обеспечивают слушающему восприятие неадаптированных текстов любой жанрово-стилевой принадлежности и экспрессивной окрашенности, а также понимание подтекста высказывания, осмысление общей идеи звучащего сообщения и способность сформировать к нему собственное отношение» [1, с. 78]. Формирование указанных умений на уроке аудирования возможно при условии, что значительная часть учебного времени отдается работе с аутентичными текстами, т. е. текстами, созданными носителями языка для не учебных целей [2, с. 117].

В современной методической литературе обучение аудированию аутентичных аудиовизуальных текстов рассматривается в различных аспектах. В работе Н.В. Карева (2014) рассматриваются вопросы подбора аудио- и видеоматериалов для аудирования и этапы методической работы с ними [3]. В статье М.Ю. Новикова (2007) затрагивается технический аспект обучения аутентичным аудиовизуальным текстам, рассматриваются способы организации такого обучения [4]. В диссертационном исследовании Ю.А. Маккоевой (2007) раскрываются вопросы развития иноязычной социокультурной компетенции на основе аутентичных аудиовизуальных текстов [5]. В диссертационном исследовании О.Ю. Захаровой (2009) раскрываются особенности восприятия и понимания на слух аутентичных текстов-интервью, умения аудирования, необходимые для восприятия и понимания на слух таких текстов [6].

Новизна настоящей работы состоит в том, что впервые экспериментальным путем выявлены трудности китайских учащихся, связанные с восприятием аутентичных телеинтервью, а также степень их влияния на восприятие смысла текста.

Выбор в качестве материала исследования телеинтервью определяется высоким учебным потенциалом данного типа текста. Как отмечают Н.М. Румянцев и Д.Н. Рубцова, телеинтервью является одним из эффективных методов при формировании и развитии навыков речевой деятельности, и в особенности аудирования [7, с. 50]. Благодаря аудиовизуальному способу передачи информации тексты данного типа располагают всем набором «коммуникативных средств воздействия на коммуниканта – визуальных, моторных, слуховых, вербальных» [8, с. 3-4], что способствует пробуждению внимания учащихся, удовлетворению их познавательного интереса и повышению мотивации к обучению.

Основная проблема, связанная с обучением аудированию аутентичных телеинтервью, состоит в повышенной сложности такого рода материалов. Как отмечает А.Н. Богомолов, «Телематериалы, являясь социально-речевым явлением, требуют сформированности у иностранных реципиентов лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций. Причем сформированность указанных видов компетенций должна быть сопоставима со сформированностью их у носителей русского языка или приближена к ней» [9, с. 94]. Таким

образом, одной из актуальных задач при обучении аудированию подобных текстов является разработка комплекса предтекстовых упражнений, позволяющих подготовить учащихся к их восприятию. Настоящее исследование представляет собой первый шаг на пути создания такого комплекса упражнений и направлено на выявление экспериментальным путем возможных трудностей учащихся при восприятии и понимании текста.

Для исследования нами был избран фрагмент телеинтервью В. Познера с известным российским музыкантом Борисом Гребенщиковым от 15.11.2010 г. Рассматриваемый фрагмент интервью построен в форме ответов на присланные вопросы телезрителей. Затрагиваемые в ходе интервью вопросы очень разнообразны, тематически их можно объединить в три большие группы: это проблемы общественно-политической жизни в России, проблемы современной российской музыкальной культуры, деятельность героя программы и его музыкальной группы.

Наиболее информационно насыщенными являются два смысловых блока, включающих ответы на следующие вопросы:

1) об отношениях художника и власти:

**В. ПОЗНЕР:** «(...) Может ли, по-вашему, художник, то есть свободный, талантливый творческий человек идти на прямой контакт с властью, выполнять её заказы, стремиться к взаимовыгодным отношениям с властью имущими? Или тогда одаренный художник перестает таковым быть? Должен ли настоящий «творец» стоять всегда в оппозиции к власти?» Что вы думаете?

**Б. ГРЕБЕНЩИКОВ:** В России христианская религия. Христианская религия придерживается Библии. Насколько я помню, в Библии есть два прямых указания по этому поводу, довольно мудрые. Во-первых, апостол Павел говорил, что какие власти у вас есть, вот тех и слушайтесь, потому что они вам даны, специально именно вам. Нелепо полагать, что у нас власть не та, которую мы заслужили. То, что мы имеем, то мы заслужили, поэтому бунтовать против нее совершенно бессмысленно. Нужно иметь её в виду. И, во-вторых, насколько я помню, Христос на похожие вопросы говорил: «Кесарю – кесарево, а Богу – богово». Не надо путать искусство, вернее, не надо путать творчество и политику. Это разные вещи.

2) о состоянии русского рока:

**В. ПОЗНЕР:** А вот мнение Вячеслава Витальевича Лакатунина: «Как вы считаете, русский рок жив? Или он доживает свое время, пока живы его исполнители и могут давать концерты? Я к тому, что музыку такого жанра услышать с экранов телевизора большая редкость, а крутят лишь только то, что, как говорится, пилл хаает».

**Б. ГРЕБЕНЩИКОВ:** Может быть, тогда и поставим на этом акцент? Зачем хаает? Если вы хотите слушать музыку, никто не заставляет вас слушать её только по телевизору – вы можете послушать её дома. Можно купить компакт, можно скачать из интернета. А то, что показывают по телевизору, – это то, что пилл хаает.

Помимо приведённых отрывков в тексте В. Познера имеется ряд небольших вопросов, которые могут представлять интерес с методической точки зрения (например, вопрос о корпоративах, вопрос о масонах и глобалистах, вопрос о наперсточнике).

Для адекватного восприятия данного текста учащиеся должны быть минимально знакомы с христианской культурой, представлять музыкальный контекст позднего советского периода и современности, а также в общих чертах знать русскую историю. Кроме того, они должны на пассивном уровне владеть достаточно разнородной в стилевом отношении лексикой – в нем присутствуют слова и выражения, относящиеся к общественно-политической, религиозной сферам общения, разговорной речи, жаргонизмы.

С учетом особенностей текста, а также контингента учащихся (китайские студенты продвинутого этапа обучения) нам была выдвинута гипотеза исследования:

– учащимся предположительно не знакомы слова текста, относящиеся к религиозной лексике (апостол, крещение, просветленный, гуру, также возможно – христианский, священник), общественно-политической лексике (закулисье, масон, глобалист, власть имущий), некоторые слова книжной речи (гнёт, творец, преемник, бунтовать, якобы, своеобразие, афишировать, трепет, фаза, симфонизм, обеспечение), слова и выражения разговорной речи (наперсточник 'обманщик', 'мошенник', не то слово 'еще бы', 'слабо сказано', не то, что нужно 'не обязательно'), неологизмы, созданные на основе англоязычных слов (рэпер, корпоратив, компакт – от компакт-диск), жаргонизмы (пипп хавает 'народу нравится', ироническое, пипп – от англ. people 'люди'); учащиеся будут испытывать затруднения в интерпретации многозначных слов зубастый ('агрессивный'), зубастость, разводиться ('обманывать', жарг.), крутить ('воспроизводить, демонстрировать – о фильме, музыке', перен. разг.).

– у учащихся возникнут затруднения с опознаванием и восприятием отсылок к ряду культурных фактов, а именно 1) **фактам христианской культуры** (учащиеся предположительно знают наиболее значимые прецедентные имена и названия христианской культуры *Иисус, Библия*, однако не знакомы с библейским текстом – и, соответственно, не смогут опознать прецедентное имя *апостол Павел*, прецедентное библейское высказывание *Кесарю – кесарево, а Богу – богово*); 2) **фактам русской истории** (в частности, не смогут опознать прецедентное событие *крещение Руси*, а также не представляют общий исторический контекст упомянутых в тексте XI-XII веков); 3) **фактам советско-российской музыкальной культуры** (среди популярных в разное время музыкальных исполнителей учащиеся знают отдельных современных певцов, поэтому, вероятнее всего, не смогут опознать названия музыкальных рок-групп «Чайф», «Машина времени», «Аквариум», а также прецедентное высказывание «Рок жив»);

– у учащихся возникнут трудности при восприятии текста, обусловленные фонетическими причинами, а именно 1) неразличением русских звуков [г] – [к], [д] – [т], [б] – [п], а также [л] – [р], 2) расхождением между графическим и фонетическим обликом слова (редукция безударных гласных, оглушение и ассимиляция согласных); 3) отсутствием четкой границы между звуками на стыке слов в потоке речи.

Для проверки выдвинутой гипотезы текст был предложен для прослушивания китайским аспирантам кафедры межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. Всего в эксперименте участвовало 12 учащихся. Эксперимент проводился следующим образом. После двукратного прослушивания интервью учащиеся получили его в печатном виде, в тексте им было предложено выделить 1) слова и фрагменты высказывания, вызвавшие трудности фонетического порядка, 2) незнакомые слова и выражения, 3) текстовые фрагменты, смысл которых не был понятен в ходе прослушивания текста. После завершения данного этапа работы с каждым из учащихся была проведена беседа, направленная на уточнение понимания некоторых слов и выражений, а также содержания текста.

В ходе эксперимента были получены следующие результаты.

Данные эксперимента в целом подтвердили выдвинутую гипотезу о лексических трудностях. Выделенные учащимися незнакомые лексические единицы представлены в *таблице 1*, приведенной ниже.

Как видно из таблицы, наибольшую трудность для учащихся составили слова, относящиеся к общественно-политической и религиозной лексике. В большей степени студенты знакомы с неологизмами, образованными на основе англоязычных слов (*корпоратив, рэпер, компакт*). Слова *зубастый, зубастость* не знали 75% учащихся (во время беседы некоторые студенты отметили связь этих единиц со словом *зубы*, но пояснили, что не понимают их значения).

Следует отметить, что большинство студентов не смогли самостоятельно выявить трудности, связанные с распознаванием значений многозначных слов и выражений в тех случаях, когда эти единицы были им знакомы в своих основных значениях. Так, только 25% студентов отметили слова *разводить* ('обманывать') и *крутить* ('воспроизводить') как незнакомые, но при этом в ходе беседы было установлено, что никто из учащихся не знает переносное значение слова *крутить* и только один из них знает используемое в тексте значение слова *разводить*. Определить значение указанных слов по контексту учащиеся также не смогли. Кроме того, студенты не отметили как незнакомые выражения *не то слово* и *не то, что нужно*, однако в ходе беседы только двое учащихся правильно определили смысл первого выражения и трое – смысл второго.

Общее количество незнакомых учащимся лексических единиц составило 4-5% текста, что является допустимым на продвинутом этапе обучения.

Гипотеза о трудностях, связанных с восприятием фактов русской культуры, также в основном подтвердилась. Никто из студентов не опознал прецедентное имя *апостол Павел*, также не была понята цитата из Библии «*Кесарю – кесарево, а Богу – богово*», не была воспринята отсылка к историческому событию *крещение Руси Владимиром*. Трое студентов не смогли опознать прецедентные имена *Библия, Иисус*. Большинство учащихся отметили, что знают о существовании Библии и христианского учения, но не знакомы с библейским текстом и прочими текстами, созданными в рамках данной религиозной культуры. Один из учащихся указал, что причисляет себя к христианам и знаком с Библией, однако он так же не смог опознать имя *апостол Павел* и цитату «Кесарю – кесарево, а Богу – богово», что может указывать на трудность восприятия данных прецедентных знаков на русском языке. Также в ходе беседы удалось выяснить, что никто из учащихся не знаком с группой «Чайф». Только один студент узнал названия музыкальных групп «Машина времени», «Аквариум» и смог объяснить смысл фразы «Рок жив» в контексте развития русского рока. Остальные студенты из числа опрошенных с русской музыкальной рок-культурой оказались незнакомы.

Гипотеза о наличии системных фонетических трудностей не была подтверждена, что предположительно связано с избранным способом проведения эксперимента (значительное количество трудностей данного типа могло быть снято при чтении). Отдельными учащимися были отмечены затруднения при восприятии слов *обучил, перемен*, связанные с редукцией безударных гласных, трудности при распознавании слов *об этом* [аб'эзм], *об одной* [эб'адной], *либо же* [либа'жи], произносимых как одно фонетическое слово, а также словосочетания *рок жив*, где на стыке слова происходит ассимиляция согласных [рог'жив].

Во время беседы было установлено, какое влияние выявленные трудности оказали на восприятие содержания текста.

Незнание библейского текста, несмотря на значительное количество отсылок к нему, повлияло на восприятие смысла текстового фрагмента незначительно – большинство студентов (10 из 12) в целом правильно объяснили суть ответа героя программы на заданный зрителями вопрос. Это связано с тем, что основную часть информации, источником которой служит библейский текст, гости программы выражают своими словами. В то же время сами учащиеся указали

Таблица 1

<i>Лексические единицы</i>	<i>процент учащихся,  которым данные лексические единицы не знакомы</i>	<i>кол-во учащихся,</i>
афишировать, просветленный, масон, закулисье, наперсточник, с трепетом, пипл хавает	100%	12
глобалист, апостол, своеобразие, крещение	92%	11
гуру	83%	10
зубастый, зубастость, бунтовать, гнёт	75%	9
рэпер	67%	8
симфонический, симфонизм, смущать	58%	7
компакт, корпоратив, по нраву, в оппозиции (к чему)	50%	6
священник, якобы	42%	5
одаренный, творец, фаза, (поставить) акцент, преемник, власть имущий	33%	4
разводить*, крутить (музыку)*, поклонник, христианский, взаимовыгодный	25%	3
вернее, заработок, измеряться, веселить, доля ('часть'), довольно	8%	1

на трудность восприятия данного фрагмента из-за большого количества незнакомых имен и названий. Незнание названий музыкальных групп и музыкального контекста эпохи, а также ряда ключевых для текстового фрагмента слов (*зубастый, своенравный, гнет, рэпер*) существенно затруднило его восприятие: большинство учащихся (11 из 12) отметили, что не понимают смысл фрагмента. Смысл фразы «Рок жив» большинство учащихся смогли объяснить без знания соответствующего музыкального контекста, исходя из значения входящих в нее слов. Общий смысл соответствующего текстового фрагмента в основном был учащимися понят.

Отсутствие в лексиконе учащихся слов *гуру, наперсточник, разводиться* не позволило им понять суть соответствующих вопросов и ответов на них. Значительно затруднило восприятие смысла текста незнание слов *корпоратив, закулисье, масон, глобалист, крещение*.

Таким образом, часть лексических и лингвокультурологических трудностей было снято за счет информационной избыточности текста. Однако успех овладения аудированием зависит от развития механизмов восприятия звучащей речи, от умений преодолевать трудности усвоения речи на слух [10, с. 109]. В соответствии с этим подготовительный этап обучения аутентичным аудиовизуальным текстам должен включать в себя, во-первых, **снятие лингвистических трудностей аутентичного аудиовизуального текста**, что предполагает знакомство с новыми для учащихся лексическими единицами, а также новыми для учащихся значениями уже известных им лексем с включением этих единиц в систему предтекстовых упражнений. Для понимания содержания рассмотренного нами текста телеинтервью значимыми являются слова, относящиеся к следующим группам лексики: религиозной (*апостол, крещение, просветлённый, гуру*), обществен-

но-политической (*закулисье, масон, глобалист, власть имущий*), относящимся к книжной речи (*гнет, приемник, бунтовать, своенравность, афишировать, симфонизм, симфонический*), относящимся к разговорной речи (*наперсточник*; выражения *не то слово и не то, что нужно*), неологизмам, созданным на основе англоязычных слов (*рэпер, корпоратив, компакт*), жаргонизмам (*пилл хавает*). Также необходимо провести работу со значениями многозначных слов *зубастый, зубастость, разводиться, крутить*. Для снятия возможных фонетических трудностей при восприятии фразы «Рок жив», важной для понимания одного из ключевых фрагментов текста, необходимо предъявить её учащимся до прослушивания текста.

Во-вторых, большое значение на подготовительном этапе имеет снятие **лингвокультурологических трудностей звучащего текста**. Для понимания содержания рассмотренного текста обязательно знакомство с такими культурными компонентами, как информация об общем состоянии рок-культуры советского периода и современности, названия упомянутых в тексте музыкальных групп. Кроме того, до прослушивания текста учащимся должны быть предъявлены прецедентные имена *Библия, Иисус*, краткого комментария требует имя *апостол Павел*, прецедентное событие *крещение Руси Владимиром*. Также необходимо пояснить происхождение и смысл библейской цитаты «Кесарю – кесарево, а Богу – богово», раскрывающей суть ответа героя программы на вопрос по проблеме отношений между художником и властью.

Выявление трудностей при восприятии аутентичных аудиовизуальных текстов может быть использована при обучении аудированию на продвинутом этапе обучения в группах с различным национальным составом. Также она может быть перенесена на обучение аудированию аутентичных текстов и других типов.

#### Библиографический список

1. Золотых Л.Г. *Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории*: учебное пособие. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом «Астраханский университет», 2012.
2. Савинова Н.А., Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции. *Вестник Томского государственного университета*, 2007: 116 – 119.
3. Карева Н.В. Использование аутентичных аудио и видеоматериалов для повышения мотивации изучения иностранного языка. *Наукоедение*. 2014; 7: 3 – 4.
4. Новиков М.Ю. DVD как средство обучения аудированию. *Иностранные языки в школе*. 2007; 1: 18 – 21.
5. Макковеева Ю.А. *Развитие иноязычной социокультурной компетенции у студентов языковых вузов на основе аутентичной аудитивной и аудиовизуальной музыкальной наглядности (английский язык как второй иностранный)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2007.
6. Захарова О.Ю. *Обучение аудированию аутентичных текстов интервью учащихся старших классов школ с углубленным изучением английского языка*: Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2009.
7. Румянцев Н.М., Рубцова Д.Н. Телеинтервью как возможность развития навыков аудирования. *Символ науки*. 2016; 9: 47 – 51.
8. Беспамятнова Г.Н. *Языковая личность телевизионного ведущего*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Воронеж, 1994.
9. Богомоллов А.Н. Мультимедийный курс «Взаимопонимание» (опыт реализации новых технологий в обучении русскому языку как иностранному). *Мир русского слова*. 2000; 1: 93 – 97.
10. *Методика обучения русскому языку как иностранному*: учебное пособие для вузов. И.П. Лысакова, Г.М. Васильева, С.А. Вишнякова и др.; под ред. проф. И.П. Лысаковой. Москва: Русский язык. Курсы, 2016.

#### References

1. Zolotykh L.G. *Metodika predpovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitajskoj auditorii*: uchebnoe posobie. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'skij dom «Astrahanskij universitet», 2012.
2. Savinova N.A., Mihaleva L.V. Autentichnyye materialy kak sostavnaya chast' formirovaniya kommunikativnoj kompetencii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2007: 116 – 119.
3. Kareva N.V. Ispol'zovanie autentichnykh audio i videomaterialov dlya povysheniya motivacii izucheniya inostrannogo yazyka. *Naukovedenie*. 2014; 7: 3 – 4.
4. Novikov M.Yu. DVD kak sredstvo obucheniya audirovaniyu. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2007; 1: 18 – 21.
5. Makkovееva Yu.A. *Razvitiye inoyazychnoy sociokul'turnoy kompetencii u studentov yazykovykh vuzov na osnove autentichnoy auditivnoy i audiovizual'noy muzykal'noy naglyadnosti (anglijskij yazyk kak vtoroj inostrannyy)*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
6. Zaharova O.Yu. *Obucheniye audirovaniyu autentichnykh tekstov interv'y u uchashihsya starshih klassov shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo yazyka*: Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2009.
7. Rumyantseva N.M., Rubcova D.N. Teleinterv'y u kak vozmozhnost' razvitiya navykov audirovaniya. *Simvol nauki*. 2016; 9: 47 – 51.
8. Bespamyatnova G.N. *Yazykovaya lichnost' televizionnogo vedushchego*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Voronezh, 1994.
9. Bogomolov A.N. Multimedijnyj kurs «Vzaimoponimanie» (opyt realizacii novykh tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu). *Mir russkogo slova*. 2000; 1: 93 – 97.
10. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*: uchebnoe posobie dlya vuzov. I.P. Lysakova, G.M. Vasil'eva, S.A. Vishnyakova i dr.; pod red. prof. I.P. Lysakovoj. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2016.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 376.356

**Grigoriev S.I.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov, (Yakutsk Russia), E-mail: W.TUBEwangod7596@gmail.com  
**Egorova R.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk Russia),  
 E-mail: erimig@mail.ru

**IMPROVING THE QUALITY OF VOCATIONAL GUIDANCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN A BOARDING SCHOOL.** The article studies organization of vocational guidance work in a correctional boarding school. The work analyzes scientific research in the field of professional self-determination and vocational guidance of students, shows the practice of school vocational guidance, educational work with students with hearing impairment. The article reveals organization and construction of vocational guidance with high school students with hearing impairment with the involvement of social partners. The presence of an arsenal of special ways in the resolution of problems of vocational guidance is clarified. The forms of the organization of vocational guidance work in a correctional boarding school are determined. The methodological foundations for organizing the pedagogical support of vocational orientation are considered, taking into account humanization, democratization of education, and the psychological and pedagogical features of high school students with hearing impairment. The organization of work with parents in the conditions of a boarding school is determined. The technological methods of providing pedagogical support for professional self-determination of senior pupils and their parents in the process of professional orientation are shown.

**Key words:** high school student, vocational orientation, hearing impairment, boarding school.

*С.И. Григорьев, магистрант, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: W.TUBEwangod7596@gmail.com*  
*Р.И. Егорова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: erimig@mail.ru*

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

Статья посвящена организации профориентационной работы в условиях коррекционной школы-интерната. Анализируются научные исследования в области профессионального самоопределения и профессиональной ориентации учащихся, показывается школьная практика профориентационной, воспитательной работы со школьниками с нарушением слуха. В статье раскрывается организация и построение профориентации со старшеклассниками с нарушением слуха с привлечением социальных партнеров. Уточняются наличие арсенала специальных путей в разрешении проблем профориентации. Определяются формы организации профориентационной работы в условиях коррекционной школы-интерната. Рассмотрены методологические основы к организации педагогического сопровождения профессиональной ориентации с учётом гуманизации образования, психолого-педагогических особенностей старшеклассников с нарушением слуха. Определяется организация работы с родителями в условиях школы-интерната. Показаны технологические приёмы обеспечения педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников и их родителей в процессе профориентации.

**Ключевые слова:** старшеклассник, профессиональная ориентация, нарушение слуха, школа-интернат.

### Введение

В настоящее время актуальны вопросы формирования жизненного, профессионального самоопределения и подготовки учащихся к выбору будущей профессии, адаптации их к условиям рыночной экономики. Анализ практики свидетельствует о том, что недостаточно востребованы на рынке труда дети с нарушениями в развитии, у которых сфера возможного приложения труда носит ограниченный характер. Между тем, в процессе гуманизации общества, и интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности в нормальную среду, данная категория детей должна получить те условия воспитания и обучения, которые подняли бы их социальную ценность и способствовали самореализации в труде. В этой связи важно определить педагогические условия повышения качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната.

Таким образом, целью нашего исследования является определение педагогических условий повышения качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната.

### Материал и методы исследования

В изучение педагогических и психологических основ проблемы выбора будущей профессии значительный вклад внесли исследователи К.К. Платонов, С.Н. Чистякова, Н.С. Пряжников, И.С. Кон и др., разработавшие теоретические подходы и определившие условия для организации воспитательной системы профессиональной ориентации. Например, К.К. Платонов называет три основных компонента профориентации: профессия и её требования, личность, её способности и рынок возможного приложения труда. По его мнению, профессиональная ориентация – это «система психолого-педагогических и медицинских мероприятий, помогающих каждому представителю подрастающего поколения выбрать себе профессию с учетом потребностей общества и своих способностей» [1, с. 131]. В системе профессиональной ориентации С.Н. Чистякова большое внимание уделяет к профессиональным пробам. Автор предлагает включить в профессиональные пробы задания трех уровней сложности:

- задания, требующие от учащихся сформированности первичных профессиональных умений, достаточных для их реализации на уровне исполнителя;
- задания исполнительно-творческого характера, предусматривающие элементы совершенствования (рационализации) данного вида профессиональной деятельности;
- задания, связанные с самооценкой учащимися предрасположенности к планированию своей деятельности, постановке промежуточной и конечной целей, анализа профессиональной деятельности. Тем самым она решает две основные задачи:
- диагностическую, с помощью методов психофизиологических уточняет уровень профессионально важных качеств;
- воспитательную, практический этап проб, позволяющий пробовать на себя различные виды профессиональной деятельности, которые способствовали адекватному формированию «образа «Я» в профессии» [2; 3].

Зарубежные ученые (Дж. Голланд, Д. Сьюпер, С. Фукуяма и др.) профессиональную ориентацию определяют как социальную систему содействия профессиональному самоопределению личности, происходящему в определенных социально-экономических условиях.

Дж. Голланд разработал типологии личностных особенностей и классификации моделей профессиональной среды. Ключевая идея Дж. Голланда заключается в том, что субъект самоопределения ищет ту среду, которая позволила бы проявить его способности, ценности и выбирать наиболее подходящие ему профессиональные роли. Многомерная модель профессиональной ориентации С. Фукуямы решает две основные задачи: помочь молодому человеку в познании своих способностей и определении места работы, где он смог бы полноценно реализовать себя и развитие способностей личности, реализацию себя в труде, приносящими пользу, в первую очередь, людям. Японский учёный, автор идеи профессиональных проб, в работе с учащимся-оптантом акцентировал внимание на необходимости получения им прак-

тического опыта, с целью соотнесения на практике своих способностей с характером данной работы [4]. По мнению американского учёного Д. Сьюпера, специфичность выбора профессии определяется многими факторами: генетическими, социальными, экономическими и др. В связи с этим он выделил основные стадии профессионального развития и как отмечает автор, каждая стадия характеризуется своим типом взаимоотношений человека и труда, а также мотивом своего предпочтения. С точки зрения Д. Сьюпера, человек должен выбирать профессию с учетом своего образа «Я» – интеллекта – специальных способностей – интересов – ценностей личности – отношения к труду, работе и профессии – потребностей, которые определяют мотивы выбора профессии и успешность в ней [5].

Профориентация, занимающаяся решением практического вопроса – процесса выбора будущей профессии подрастающего поколения, рассматривается в исследованиях А.Е. Голомштока. Его концепция трактует о формировании профессиональной направленности личности учащихся с учетом их познавательных интересов и склонностей, через организацию их разнообразной учебной и трудовой деятельности [6].

Таким образом, профессиональная ориентация, призвана оказать содействие формированию психологических механизмов профессионального самоопределения. В этой связи процесс профессиональной ориентации трансформируется в проблему сопровождения профессионального самоопределения.

По мнению Н.С. Пряжникова, сущность самоопределения заключается в поиске и нахождении личностного смысла в предпочитаемой, осваиваемой и уже выбранной деятельности, а также в самом процессе самоопределения [7]. Как полагает И.С. Кон, выбор специальности делает человека более определенным, где реализуются его силы и способности. Автор утверждает, что выбор будущей профессии, являясь центральным моментом профессионального и личностного самоопределения, рассматривается как одно из направлений социализации человека [8].

Одной из острых проблем настоящего времени является сопровождение профессиональной ориентации и социализации школьников с нарушениями в развитии, в том числе с нарушением слуха. Профессиональная ориентация для старшеклассников с нарушением слуха не просто занимает существенную роль в учебно-воспитательном процессе, в компенсации нарушений слуха обучающихся, также она еще и способствует определению направленности, характеру и способу дальнейшей социальной адаптации и интеграции к жизни лиц с нарушением слуха. В связи с этим одной из задач профориентационной работы с обучающимися с нарушенным слухом мы предположили развитие профессиональных интересов, при котором выражается согласование притязаний лиц с нарушением слуха с реальными возможностями получения соответствующего образования. Как мы понимаем, степень выраженности слухового дефекта существенно изменяет круг профессиональных ориентаций. Перечень профессий и специальностей, рекомендованных для получения профессионального образования обучающимся с различными отклонениями здоровья, представлен в приказе Минтруда России от 04.08.2014 № 515 «Об утверждении методических рекомендаций по перечню рекомендуемых видов трудовой и профессиональной деятельности инвалидов с учетом нарушенных функций и ограничений их жизнедеятельности». На основании данного документа противопоставлены следующие факторы производственной среды и трудового процесса: работа, требующая хорошего слуха или общения с людьми; работа, связанная с опасностью травматизма (на высоте, на неустойчивых плоскостях, у движущихся механизмов на конвейере и др. работа, связанная с опасностью травматизма по причине отсутствия слухового контроля); повышенные уровни шума, вибрации неблагоприятные метеорологические и микроклиматические факторы; контакт с химическими веществами нейротоксического действия; работа, требующая хорошей координации движений.

### Результаты исследования и их обсуждение

Нами была разработана программа по повышению качества профориентационной работы для выпускных классов, а именно 9 и 12 классы с нарушением

слуха в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната на 2018 – 2020 учебный год. В эксперименте участвуют 115 слабослышащие учащиеся, из них 28 старшеклассников.

Цель программы – создание эффективной профориентационной целостной системы, направленную на создание условий для развития интереса старшеклассников в соответствии с психологическими особенностями и с учетом конъюнктуры рынка труда.

Исходя из обозначенной цели, мы поставили следующие задачи:

- выявить профессионально значимые качества и способности старшеклассников;
- развивать мотивацию к профессиональному самоопределению и построению индивидуальных образовательных траекторий;
- уточнить и по необходимости скорректировать содержание организации учебно-воспитательного процесса, способствующего профессиональному самоопределению старшеклассников с нарушением слуха.

Для повышения качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната мы придерживались определенных принципов, способствующих раскрытия и реализации их личностного потенциала.

- Системность и преемственность – предполагает преемственность профориентационной работы и единство поставленных целей, задач, педагогических действий и достигаемого результата – профессионального и жизненного самоопределения старшеклассника;
- индивидуальный подход к развивающейся личности диктуется гуманизмом и стремлением наилучшим образом развивать творческие способности и сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с обучающимися и их родителями;
- принцип создания благоприятных условий предусматривает сотрудничество с субъектами допрофессиональной подготовки и практическая причастность социальных партнеров к организации профориентационной работы;
- связь профориентации с жизнью – профессиональные пробы, как фактор формирования образовательной траектории, соответствующего способностям, интересам и ценностным ориентациям.

Профориентационная система заключается в обеспечении в школе-интернате педагогического сопровождения профессионального самоопределения; во взаимосвязи социальных партнеров и семьи, как системы оказания последовательной помощи в познании и оценке индивидуальности старшеклассника в отношении будущей профессиональной деятельности и жизненного пути; практико-ориентированной направленности трудовой подготовки, включающая профессиональную пробу старшеклассника с нарушением слуха, с учетом показателей профессиональной пригодности, прогнозируемой успешности освоения профессии и профессионального выбора. Под «сопровождением» мы понимаем совокупность последовательных педагогических, личностно-ориентированных действий педагога, предоставляющих помощь школьнику в приобщении к социальному опыту, познании и формировании реального, адекватного образа «Я», определении личностью своего места в жизни и её социализации в современном обществе [9, с. 71].

1. Профориентационная диагностика рассчитана на оказание помощи старшеклассникам в создании своего образа «Я», в определении выбора ими учебного заведения и профессионального плана. Применялись опросники Е.А. Климова, Дж. Голланда, профориентационная карта А.Е. Голомштока и др. В процессе профдиагностики изучаются особенности характера личности, профессиональная направленность, потребности, ценностные ориентации, интересы, способности, склонности.

2. Профессиональное просвещение ориентировано в формировании сознательного отношения к учебе как фундаменту социально-профессионального начала, получению информации о профессиях и требованиях, предъявляемых к человеку, способствует развитию познавательной активности, учебных умений и формированию основ культуры учебного труда, обучению нормам и правилам жизни в трудовом коллективе, нормам культуры поведения, стремления их выполнять, самостоятельно принимать решения и делать осознанный выбор дальнейшего пути.

3. Профессиональная консультация помогает старшеклассникам повысить внутреннюю мотивацию к саморазвитию, способствует сознательному, целенаправленному процессу самовоспитания школьника, содействует развитию таких качеств, как: ответственность, уверенность в себе, достижению адекватной самооценки.

4. Профориентационное воспитание, способствует формированию самосознания, уважительного отношения к людям, умения управлять эмоциями и временем, взаимодействовать с другими людьми, развивать коммуникативные качества, общаться, строить межличностные отношения и сотрудничать в команде (коллективе).

Согласно данному плану мы проводили профпросвещение в виде рассказа и беседы с презентациями на темы: «Мое будущее», «Современный рынок труда», «День открытых дверей» (ВУЗ, организации СПО) и др., которые реализовывали воспитательные цели, такие как: обеспечить развитие желания трудиться, быть полезным обществу.

Другим немаловажным условием, обеспечивающим успешность повышения качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната, мы считали согласованность действий школы и родителей. В связи с этим возрастает значимость профессиональной консультации, работы с родителями. Предусматривалась система сопровождения семьи, целью которой являются повышение её воспитательного потенциала, психолого-педагогической грамотности и культуры родителей. Наиболее эффективным оказался «Родительский лекторий», который предусмотрел следующие работы:

- Профпросвещение родителей (информация о профессиях, рекомендуемых учащимся коррекционной школы, особенностях профессионального самоопределения учащихся);
- Родительское собрание «Пути получения профессионального образования после 9-го и 12-го класса»;
- Семинары для родителей «Профессиональная ориентация молодежи на рынке труда», «Профессиональное самоопределение старшеклассника»;
- Индивидуальная помощь специалистов, профконсультации родителей совместно с детьми (психолога, медика, логопеда, педагога);
- Индивидуальные консультации для родителей по вопросам выбора учебного заведения и выбора будущей профессии учащимися;
- Тренинги «Профильное обучение, как определиться в ситуации выбора», «Роль родителей в профессиональном самоопределении ребёнка».

Сотрудничество школы с семьями, систематические рекомендации в помощь родителям, проводимые в рамках лектория посредством использования различных форм работы, помогали им в общении со своими детьми по поводу их будущего выбора профессии, что непосредственно способствовало повышению уровня авторитета родителей.

Для создания благоприятных условий, необходимых для развития и саморазвития интереса, проводились совместные формы работы профориентационного воспитания старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната с социальными партнерами, такими как: учебно-производственный вычислительный центр «Толбон» (Северо-Восточный федеральный университет), республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов, Дворец детского творчества «Кванториум», Национальный центр развития конкурсов профессионального мастерства «Абилимпикс», Высшая школа музыки РС(Я), «Молодёжная школа талантов» (Университет талантов, г. Казань), исторический парк «Россия – моя история», которые выступают наиболее эффективными ценностно-смысловыми, информационными и деятельностными посредниками между старшеклассниками, находящимися в процессе профессионального самоопределения, а также их родителями – и миром труда и профессий. Например, деловые игры «Моя профессия – моё любимое дело», «Найди свой путь» (в рамках Международного дня волонтера), дискуссия с использованием электронной презентации «Рабочие профессии, востребованные на рынке труда», тренинг-игра «Самопрезентация личных и профессиональных качеств», урок-размышление «Я б в рабочие пошёл...», конкурсы «Профессиональный калейдоскоп моей семьи», «Дерево профессий», классные часы «Рынок образовательных услуг», «Как стать профессионалом?», семинары «Твоя профессиональная карьера», «Путь к профессиональной карьере», интеллектуальная викторина «Что? Где? Когда?» по теме «Выбор профессии – выбор будущего» и др., способствуют старшеклассникам усвоению содержания и характера выбираемой профессии, требований, предъявляемых к личности и профессиональным качествам, теоретических сведений, связанных с будущей профессией и побуждают их к активной пробе сил, что позволяет на практическом опыте узнать и определить свои склонности и способности, также развивать и профессиональные интересы.

#### Заключение

Как свидетельствует анализ научной литературы по теме исследования, профессиональная ориентация школьника носит мировоззренческий и развивающий аспекты, способствующие формированию образа «Я» и выступает как часть социальной ориентации личности занять определенное место в группе общества.

Педагогическими условиями повышения качества профессиональной ориентации старшеклассников с нарушением слуха в условиях школы-интерната определили: воспитательное сотрудничество между субъектами профессионального самоопределения личности, социальное партнерство с субъектами допрофессиональной подготовки, практико-ориентированная направленность профориентации, сопровождение развития личности, которые создают благоприятную образовательную среду, помогают индивиду правильно составить индивидуальный образовательный маршрут, а также способствуют потребности на самостоятельное познание профессионального мира, в соответствии своего темпа и природы развития, и в самореализации на основе ценностей культуры человеческого существования.

## Библиографический список

1. Платонов К.К. *Вопросы психологии труда*. Москва, 1970.
2. *Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению*: методическое пособие. Авт.-сост.: С.Н. Чистякова, А.Я. Журкина, Е.Н. Землянская и др. Москва: ИОСО РАО, 1997.
3. Чистякова С.Н. *Педагогическое сопровождение самоопределения школьников*: методич. пособие для профильной и профессиональной ориентации и профильного обучения школьников. Москва: Академия, 2005.
4. Фукуяма С. *Теоретические основы профессиональной ориентации*. Москва: Изд-во МГУ, 1989.
5. Сьюпер Д. *Мотивы выбора профессии*. Москва, 2003.
6. Голомшток А.Е. *Выбор профессии и воспитание личности школьника*. Москва: Педагогика, 1979.
7. Пряжников Н.С., Румянцев Л.С. *Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся*: учебник для студентов учреждений высшего проф. образования. Москва: Академия, 2013.
8. Кон И.С. *Психология ранней юности*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. (Психол. наука – школе).
9. Егорова Р.И. *Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии (на примере коррекционной школы)*: монография. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2009.

## References

1. Platonov K.K. *Voprosy psihologii truda*. Moskva, 1970.
2. *Kriterii i pokazateli gotovnosti shkol'nikov k professional'nomu samoopredeleniyu*: metodicheskoe posobie. Avt.-sost.: S.N. Chistyakova, A.Ya. Zhurkina, E.N. Zemlyanskaya i dr. Moskva: IOSO RAO, 1997.
3. Chistyakova S.N. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkol'nikov*: metodich. posobie dlya profil'noj i professional'noj orientacii i profil'nogo obucheniya shkol'nikov. Moskva: Akademiya, 2005.
4. Fukuyama S. *Teoreticheskie osnovy professional'noj orientacii*. Moskva: Izd-vo MGU, 1989.
5. S'yuper D. *Motivy vybora professii*. Moskva, 2003.
6. Golomshok A.E. *Vybor professii i vospitanie lichnosti shkol'nika*. Moskva: Pedagogika, 1979.
7. Pryazhnikov N.S., Rumyanцева L.S. *Samoopredelenie i professional'naya orientaciya uchashchisya*: uchebnik dlya studentov uchrezhdenij vysshego prof. obrazovaniya. Moskva: Akademiya, 2013.
8. Kon I.S. *Psihologiya rannej yunosti*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveshchenie, 1989. (Psihol. nauka – shkole).
9. Egorova R.I. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie processa vybora uchashchimisya buduschej professii (na primere korrekcionnoj shkoly)*: monografiya. Yakutsk: Izd-vo Yakutskogo un-ta, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 378

**Zagryadskaya N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Region State University, (Moscow, Russia), E-mail: ntalie@mail.ru

**TEACHING CROSS-CULTURAL COMPETENCE TO STUDENTS OF ENGLISH AND GEOGRAPHY.** The article deals with a problem of teaching cross-cultural competence to students specializing both in Geography and English. Great potential of this combined specialty in the modern world is emphasized. Substantial attention is paid to the difficulties arising on the way of future English and Geography teachers and the means of overcoming them. The author touches on such notions as "cross-cultural communication" and "country studies". Possibility of texts using media and fiction texts for getting linguocultural information is stressed. Media and fiction texts are considered as a source of information on mentality and character of various nations. Knowledge of these aspects helps in the process of cross-cultural communication. The author makes a conclusion that only a combination of various methods can help to reach the aim of developing cross-cultural communication skills.

**Key words:** communication, cross-cultural competence, cultural studies, cultural potential, media language, fiction text, linguistic departments, teacher training, non-linguistic departments, realia.

**Н.А. Загрядская**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный областной университет, г. Москва, E-mail: ntalie@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ СОВМЕЩЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ

Статья посвящена вопросу формирования межкультурной компетенции у студентов, обучающихся по профилю «География и иностранный язык», направление «Педагогическое образование». В статье затрагивается специфика работы со студентами данного профиля, особое внимание уделяется трудностям, возникающим у студентов в процессе освоения языковых дисциплин. Автор затрагивает понятия «межкультурная коммуникация», «лингвострановедение», «страноведение». Особый акцент делается на возможность использования газетных и художественных текстов на занятиях по практике языка с целью формирования межкультурной компетенции студентов. Тексты СМИ и художественная литература рассматриваются как источник информации о национальном характере и менталитете народа, знание о которых способствуют развитию толерантности и облегчают межкультурное общение. Автор делает вывод о необходимости сочетания различных средств для достижения цели обучения студентов умению общаться в межкультурной среде.

**Ключевые слова:** коммуникация, межкультурная компетенция, лингвострановедение, язык СМИ, художественный текст, страноведческий потенциал, совмещенный профиль, педагогическое образование, языковые специальности, неязыковые вузы, реалии.

Образование наших дней ставит всё новые цели как перед обучающимися, так и перед преподавателями средней и высшей школы. Работа по ФГОС 3++ требует решения все большего числа сложнейших задач в самых разных сферах вузовской подготовки. Применяются инновационные подходы, внедряются методы и технологии обучения. Вместе с тем, обучение иностранным языкам продолжает считаться одной из приоритетных задач в подготовке современного профессионала. Дисциплина «Иностранный язык» «трансформируется в профессионально значимый компонент подготовки выпускника, определяющий содержание и уровень его профессиональной компетенции» [1, с. 10]. Решение вышеупомянутой задачи требует поиска продуктивных средств и оптимальных способов. Однако в настоящее время необходимо не просто обучить иностранному языку. Само по себе владение иностранным языком не является достаточным для осуществления полноценного общения с коллегами из других стран. Настоящий профессионал должен уметь осуществлять профессиональную коммуникацию в своей области, демонстрируя знание реалий, понимание иной культуры, представление о национально-ценностных ориентирах собеседника и т. д. Настоящее плодотворное профессиональное общение может состояться только в

случае взаимного уважения, проявления толерантности к инакомыслию представителей других народов, заинтересованности в достижении общей цели. Должно осуществляться взаимодействие культур, происходить их диалог.

Проблемы межкультурной коммуникации приобретают все большую актуальность в связи с событиями, происходящими на международной арене, и не случайно оказываются в поле зрения современных ученых. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, межкультурная коммуникация является самой сложной разновидностью коммуникации [2]. Такие явления рубежа XX–XXI веков, как глобализация, развитие техники и появление абсолютно новых информационно-коммуникационных технологий привели к тому, что особенности межкультурной коммуникации стали учитываться в самых разных сферах деятельности.

Значительное число работ, посвященных теоретическим и практическим аспектам межкультурной и кросскультурной коммуникации, было опубликовано за последние годы. Число и важность этих исследований, по мнению О.В. Флерова, «заставляет говорить о межкультурной коммуникации как о междисциплинарном направлении научной мысли. Сегодня сквозь межкультурную парадигму актуализируются и по-новому рассматриваются

вопросы социологии, культурологии, психологии, педагогики, лингвистики и других наук» [3].

В этой связи возникает вопрос о том, как именно и в рамках каких дисциплин должно осуществляться преподавание основ межкультурной коммуникации будущим профессионалам в той или иной области. Безусловно, в последние годы подходы к преподаванию иностранных языков претерпели значительные изменения. Язык представляет собой основное средство коммуникации. Язык иностранный является средством межкультурной коммуникации. Таким образом, изучение иностранного языка становится подготовкой к межкультурному общению и взаимодействию на профессиональном уровне. Следовательно, сегодня во главу угла в преподавании иностранных языков ставится обучение коммуникации с представителями стран изучаемого языка, то есть с представителями иной культуры. Знания языковой структуры и наличие лексического запаса рассматриваются лишь как необходимое условие овладения межкультурной компетенцией. Все вышесказанное справедливо для преподавания дисциплины «Иностранный язык» на языковых профилях. Однако даже в настоящее время во многих случаях на изучение иностранного языка отводится относительно небольшой объем учебных часов. В этой связи, особенно важным аспектом становится самостоятельная работа обучающихся. «Лингвистический компонент, овладение профессиональной межкультурной компетенцией, обеспечивается не столько заданной лингвистической составляющей, сколько опорой на самостоятельный поиск языковых средств, накопление опыта иноязычного общения и поддерживается формированием стратегий и умений самостоятельной работы над изучаемым языком, особенно в условиях современной образовательной среды» [4, с. 25].

Безусловно, преподавание иностранного языка на языковых профилях имеет свою специфику и радикально отличается как по содержанию, так и по методике обучения от нелингвистических вузов. В этом случае иностранный язык преподается будущим профессионалам как инструмент их деятельности, что заведомо предполагает высокий уровень сформированности межкультурной компетенции.

Далее речь пойдет о возможностях формирования межкультурной компетенции у студентов направления 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «География и иностранный (английский) язык». Специфика этого профиля состоит в одновременном освоении двух областей знания, на первый взгляд, являющихся далекими друг от друга. Обучающимся приходится иметь дело с абсолютно разными понятиями и явлениями. Таким образом, ставя целью формирование межкультурной компетенции, мы должны не только использовать возможности учебной дисциплины «Иностранный язык», также присутствующей в учебном плане, но и учитывать особенности других дисциплин, изучаемых студентами в курсе подготовки.

Как уже отмечалось, особенностью этого профиля является определенная дистанцированность двух областей знания, изучаемых студентами. Готовясь к единому экзамену по географии, будущие абитуриенты зачастую имеют довольно низкую подготовку по иностранному языку. При этом, на первый взгляд, точки соприкосновения между основной и «второй» специальной дисциплиной практически отсутствуют. В результате первокурсники имеют лишь поверхностное представление об истории, литературе и культурных особенностях англоговорящих стран. Задачей преподавателей, таким образом, становится не только работа над фонетическим, грамматическим и лексическим аспектами владения языком, но и ознакомление студентов с азами социокультурной и лингвострановедческой информации. Далее мы проанализируем, какие учебные дисциплины, содержащиеся в учебном плане вышеназванного профиля, могут способствовать формированию социокультурной и межкультурной компетенции наряду с дисциплиной «Иностранный язык».

Так как обучающиеся получают право преподавать иностранный язык в школе, в процессе обучения в вузе происходит изучение его различных аспектов на профессиональном уровне. На старших курсах появляется значительное число дисциплин как практической, так и теоретической направленности. Среди дисциплин, направленных на совершенствование навыков коммуникации, следует упомянуть такие как «Практика английского языка», «Теория и практика публичной речи», «Практикум по деловому общению» и др. Среди собственно теоретических дисциплин, безусловно, важной является «Введение в теорию межкультурной коммуникации». Наряду с вышеупомянутыми дисциплинами, в учебном плане присутствуют дисциплины, являющиеся смежными областями научного знания. Это «Страноведение», «Лингвострановедение», «История стран изучаемого языка», «Культура стран изучаемого языка», «Коммуникативное страноведение». В широком смысле слова все эти дисциплины можно отнести к страноведческим. Эти дисциплины распределены по всему курсу обучения, между программами существует определенная преемственность.

В наше время лингвострановедческий подход в преподавании иностранных языков признается эффективным и оправданным. Полноценная межкультурная коммуникация невозможна при отсутствии знаний о реалиях другой страны. Культура страны не возникает сама по себе, она существует и развивается на определенной территории в ходе различных исторических изменений, в том числе и как результат определенных исторических событий. Собственно страноведение затрагивает географический, социально-экономический, политический и культурный аспекты. Лингвострановедение, в свою очередь, акцентирует внимание на языковой стороне вопроса. В зоне интересов находятся реалии, незнание кото-

рых может вызвать проблемы в понимании информации на иностранном языке и, следовательно, привести к ошибкам в межкультурной коммуникации. Изучение реалий требует значительных фоновых знаний, следовательно, страноведение является основой для лингвострановедения. Знание особенностей страны изучаемого языка и специфики реалий помогает воспитанию толерантности к иной культуре. Часто изучение лингвострановедческой информации повышает мотивацию к более глубокому изучению, как самого иностранного языка, так и культуры его страны, обогащает языковую картину мира обучающегося. Однако, как показывает опыт, эти курсы носят во многом теоретический характер. Это дает студентам знания об особенностях страны и культуры, но не позволяет проанализировать примеры их проявления в жизни.

В наше время существует множество возможностей осуществлять коммуникацию с представителями других культур. Однако профессиональное межкультурное общение должно проходить на высоком профессиональном уровне. Знакомство студентов с практическими примерами иноязычной культуры может происходить в рамках практического курса иностранного языка при работе с такими аспектами как «домашнее чтение» и «реферирование газетной статьи». Домашнее чтение как аспект работы проводится в течение всех лет обучения, при этом, изучаемые произведения ранжируются по объему и степени сложности. На младших курсах читаются аутентичные произведения небольшого объема, большое внимание уделяется такому жанру, как короткий рассказ. В дальнейшем объеме произведений увеличивается, их сложность, как с точки зрения языка, так и с точки зрения замысла повышается. Работа с текстами прессы также проводится на протяжении всего практического курса, однако, наибольшая интенсивность приходится на III–V годы обучения. В это время студенты имеют уже достаточно большой запас лексических единиц, знакомы с особенностями функциональных стилей английского языка. Тексты для обсуждения и реферирования берутся с сайтов известных британских и американских газет как «The Guardian», «The Observer», «The Washington Post», а также сайта корпорации BBC. Работа с аутентичными текстами разных жанров и функциональных стилей имеет огромное значение для формирования лингвистической компетенции обучающихся, однако не меньшее значение она имеет для их приобщения к культуре той страны, на языке которой создан этот текст. Ведь любой текст отражает личность автора, особенности его менталитета и национального характера. Воспринимая текст, студент общается с автором как с представителем нации, задумывается как о форме, так и содержании сказанного, учится читать между строк. Вслед за В.В. Ощенко, представляется возможным сказать, что студенты получают необычайно полезное «знание того, как носители языка воспринимают собственную историю, литературу; какие события, личности, факты, предметы являются существенными для картины культурной и общественной жизни изучаемых стран» [5, с. 11].

Художественная литература обладает колоссальным лингвострановедческим потенциалом. С одной стороны каждое произведение имеет сюжет, определенное место и время действия, следовательно, несет сведения об определенном историческом периоде развития страны, включая недавнее прошлое. Это эксплицитная информация. Студент может узнать о событиях, происходивших в этот период, о политической ситуации, о значительных изменениях в сфере культуры и т. д. С другой стороны, герои живут и мыслят как люди своей страны и своей эпохи. Их внешний вид, детали костюма, манера вести беседу также дают представление об образе жизни народа. Это имплицитная информация. Наконец, художественное произведение содержит авторские отступления и диалоги персонажей, являющиеся примерами речи носителей языка и национальной культуры. Внимание к тому, «о чем» и «как» говорят персонажи, позволяет понять специфику жизни в той или иной стране. Фразеологические единицы, фигуры речи, богатая образность также рисуют портрет представителя нации, выражают присущие ему национальные ценностные ориентиры. Однако необходимо помнить, что задачей преподавателя является вовлечение студентов в поиск и анализ такой информации. С этой точки зрения, разработки занятий по домашнему чтению должны содержать задания, связанные с поиском лингвострановедческой и социокультурной информации. Необходимо обращать внимание обучающихся на проявление в тексте произведения как имплицитных, так и эксплицитных сведений, позволяющих облегчить взаимопонимание представителей разных культур. Необходимо отметить, что вышеописанным потенциалом обладают не только произведения классической литературы, хотя в этом случае он действительно велик. Произведения XX века, как и современная литература, также могут являться источником информации о культуре страны изучаемого языка и национальном характере её жителей.

В отличие от художественной литературы, тексты СМИ, используемые на занятиях со студентами, в большинстве случаев принадлежат настоящему. Это тексты, созданные здесь и сейчас, и затрагивающие актуальные проблемы политики, экономики или общественной жизни. То, каким образом носители той или иной культуры рассматривают сложившуюся ситуацию, и как пишут о ней для носителей того же языка и той же культуры, позволяет судить об их национальных особенностях и ценностных ориентирах. Более того, значительное число публикаций сегодня открыто затрагивает проблемы национальной идентичности, взаимодействия этносов и толерантности по отношению к другим культурам. Именно в газетных публикациях можно встретить значительное число «политкорректных» слов и выражений, а также сознательных попыток авторов избежать

упоминания сложных тем расовой и половой дискриминации. Наконец, в газетных текстах содержится большое количество современных идиоматических выражений, окказионализмов и неологизмов, непонимание которых ведет к затруднению коммуникации между представителями разных культур, общающихся на английском языке.

Изучение специальных лингвострановедческих дисциплин, а также работа с газетными и художественными текстами в рамках практического курса иностранного языка оказывает положительное влияние на процесс формирования межкультурной компетенции студентов профиля «География и иностранный (английский) язык». Вместе с тем кажущееся отсутствие связи между двумя областями знания на практике часто не находит подтверждения. На старшем этапе обучения студенты приходят к пониманию, что их знания из области географии способствуют восприятию и осмыслению информации, получаемой в рамках лингвострановедческих курсов. В то же время, знания об особенностях культуры

других стран, навыки межкультурного общения позволяют осуществлять профессиональную коммуникацию с представителями других этносов, используя в качестве инструмента как иностранный, так и родной язык. Это позволяет согласиться с мнением Л.В. Яроцкой, что «в процессе (и в результате) обучения у студента складывается осознанное ценностно-смысловое отношение к межкультурному аспекту осваиваемой предметной области и её ключевым задачам в свете глобального развития, обеспечивающее полноценную самореализацию личности в сознательно выбранной профессии» [6, с. 39 – 40].

Обучение межкультурному общению представляет собой сложную задачу, решение которой требует упорного труда, как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. В то же время формирование межкультурной компетенции будущего учителя иностранного языка требует привлечения всего арсенала имеющихся средств, включая лингвострановедческие дисциплины и работу с художественными и газетными текстами.

#### Библиографический список

1. Коряковцева Н.Ф. Современная парадигма профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки* 2016; 14 (753): 9 – 21.
2. Тер-Минасова С.Г. *Война и мир языков и культур*. Москва: Слово, 2008.
3. Флеров О.В. Лингвострановедение и лингводидактика: точки соприкосновения. *Психология, социология и педагогика*. 2016; 10 Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/10/7217>
4. Коряковцева Н.Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2019; 1 (830): 20 – 31.
5. Ощепкова В.В. *Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии*. Москва – Санкт-Петербург: Глосса/Каро, 2004.
6. Яроцкая Л.В. Стратегия формирования профессиональной личности в современной образовательной ситуации. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2017; 4 (775): 33 – 50.

#### References

1. Koryakovceva N.F. Sovremennaya paradigma professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki* 2016; 14 (753): 9 – 21.
2. Ter-Minasova S.G. *Vojna i mir yazykov i kul'tur*. Moskva: Slovo, 2008.
3. Flerov O.V. Lingvostranovedenie i lingvodidaktika: točki soprikosnoveniya. *Psichologiya, sociologiya i pedagogika*. 2016; 10 Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/10/7217>
4. Koryakovceva N.F. Rol' i status inostrannogo yazyka v professional'noj podgotovke innovatsionnykh kadrov. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2019; 1 (830): 20 – 31.
5. Oshepkova V.V. *Yazyk i kul'tura Velikobritanii, SShA, Kanady, Avstralii, Novoy Zelandii*. Moskva – Sankt-Peterburg: Glossa/Karo, 2004.
6. Yarockaya L.V. Strategiya formirovaniya professional'noj lichnosti v sovremennoj obrazovatel'noj situatsii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2017; 4 (775): 33 – 50.

Статья поступила в редакцию 04.07.19

УДК 376.64

**Kapustina E.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: [m\\_ey@mail.ru](mailto:m_ey@mail.ru)

**Makeeva I.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Vologda State University (Vologda, Russia), E-mail: [irinadarina4@yandex.ru](mailto:irinadarina4@yandex.ru)

**INFLUENCE OF THE VALUABLE ATTITUDE TOWARDS AT ORPHAN CHILDREN ON FORMATION OF THE CIVIC STAND.** In the article a problem of civil education of orphan children which has to be carried out taking into account their specific medico-psychological, social and pedagogical status is considered. The idea that such personal education of orphan children as the valuable attitude towards itself has an impact on formation of their civic stand is proved. Research objective: to reveal character and orientation of influence of the valuable attitude towards itself at orphan children on formation of their civic stand. Research hypothesis: level of formation of a civic stand of orphan children will be defined by the level of the valuable attitude towards itself, than the level of the valuable attitude towards itself is higher; especially the mature civic stand is created. The developed historiography analysis confirms that this problem is a little studied and demands further researches. The attention of researchers is mainly drawn to studying of a problem of socialization and social adaptation of orphan children, in the questions devoted to their civil formation, identification of the factors influencing this process remain not developed. The article consists of theoretical and empirical parts. In the theoretical part meanings of concepts "civic stand", "civil activity", "valuable attitude to oneself", as well as tasks of the civil education of orphan children are revealed. In the empirical part the description of the research conducted by authors is submitted. The research is conducted on the basis of the developed criteria (cognitive, emotional and valuable, behavioral and activity, a locus – control) the indicators corresponding to them, assessment of results on the basis of the allocated levels of formation of the valuable attitude towards itself and a civic stand. Diagnostic tools which are applied during the research are presented and the procedure of processing of the received results is described. The summary data showing the level of formation of the valuable attitude towards themselves and a civic stand at orphan children are provided in a final part of article. In conclusion of the article conclusions to which the authors confirming an initial hypothesis came are given.

**Key words:** orphan children, valuable attitude towards, civil education, civic stand.

**Е.Ю. Капустина**, канд. пед. наук, доц., Вологодский государственный университет, г. Вологда, E-mail: [m\\_ey@mail.ru](mailto:m_ey@mail.ru)

**И.А. Макеева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. социальной работы и социальной педагогики, Вологодский государственный университет, г. Вологда, E-mail: [irinadarina4@yandex.ru](mailto:irinadarina4@yandex.ru)

## ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ У ДЕТЕЙ-СИРОТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ

В данной статье рассматривается проблема гражданского воспитания детей-сирот, которое должно осуществляться с учетом их специфического медико-психологического, социально-педагогического статуса. Обосновывается идея о том, что такое личностное образование детей-сирот как ценностное отношение к себе оказывает влияние на формирование их гражданской позиции. Цель исследования: выявить характер и направленность влияния ценностного отношения к себе у детей-сирот на формирование их гражданской позиции. Гипотеза исследования: уровень сформированности гражданской позиции детей-сирот будет определяться уровнем ценностного отношения к себе, чем выше уровень ценностного отношения к себе, тем более зрелая гражданская позиция сформирована. Развернутый историографический анализ подтверждает, что данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований. Внимание исследователей преимущественно обращено на изучение проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот, в вопросы, посвященные их гражданскому становлению, выявлению факторов, влияющих на данный процесс, остаются не разработанными. Статья состоит из теоретической и эмпирической частей. В теоретической части раскрывается содержание понятий «гражданская позиция», «гражданская деятельность», «ценностное отно-

шение к себе», задачи гражданского воспитания детей-сирот. В эмпирической части представлено описание проведенного авторами исследования. Исследование проводилось на основе разработанных критериев (когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный, локус-контрольный), соответствующих им показателей, оценка результатов на основе выделенных уровней сформированности ценностного отношения к себе и гражданской позиции. Представлен диагностический инструментарий, который применялся в ходе исследования, а также описана процедура обработки полученных результатов. В заключительной части статьи приведены сводные данные, показывающие уровень сформированности ценностного отношения к себе и гражданской позиции у детей-сирот. В заключение статьи приводятся выводы, к которым пришли авторы, подтверждающие исходную гипотезу.

**Ключевые слова:** дети-сироты, ценностное отношение к себе, гражданское воспитание, гражданская позиция.

Сложность современного периода в развитии нашего общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. В Федеральных образовательных стандартах разных уровней образования в качестве ведущей задачи выделяется формирование гражданской идентичности детей и подростков, и в связи с этим возрастает актуальность и востребованность гражданского воспитания, и педагогический процесс в этом аспекте призван обеспечить формирование разносторонне образованных, нравственно и социально ответственных граждан, патриотов.

Проблема гражданского воспитания детей-сирот, и детей, оставшихся без попечения родителей, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим, социально-педагогическим статусом, существенно отличающимся от сверстников, приобретает особую значимость как феномена, интегрирующего в себе интеллектуальную, эмоционально-чувственную, ценностную и деятельностную сферы.

Сиротство разрушает социальные связи ребенка, вызывает вторичные нарушения физического, психического и социального развития, в частности, ценностного отношения к себе, что существенно усложняет процесс социализации и гражданской идентификации личности. Потеря кровной семьи, пребывание в специфических условиях интернатного учреждения, ситуация вторичного сиротства (в случае возврата ребенка усыновителями, приёмными родителями в учреждение) приводит к формированию у детей-сирот определенного искаженного типа гражданственности и моделей гражданского поведения, что проявляется в нейтрально-дистанцированном отношении к истории своей страны, национальной культуре, отсутствию чувства гордости, любви и привязанности к Родине. Результаты многих исследований свидетельствуют о том, что дети-сироты часто оказываются неподготовленными к выполнению гражданских ролей в системе общественных отношений, что обусловлено деформированным развитием личности. Особенно это касается ценностной сферы детей-сирот.

Различные аспекты становления и развития гражданского воспитания рассматривались в фундаментальных трудах историков педагогики Н.А. Констатинова, Т.Д. Корнейчика, Ф.Ф. Королева, А.И. Пискунова, З.И. Равкина, в историко-педагогических исследованиях М.В. Богуславского, С.Ф. Егорова, М.И. Мухина, М.Г. Плохой, В.Г. Пряниковой, Ф.А. Фрадкина, А.А. Фролова, С.А. Черника, А.А. Шаталова и др.

Сущность категорий «гражданственность», «гражданское воспитание» раскрыта в трудах отечественных философов (Р.Г. Апресян, М.Н. Гендугова, А.А. Гусейнов, М.В. Ильин, В.И. Кулцов, Н.А. Шестакова и др.), социологов (С.И. Григорьев, А.А. Давыдов, Т.И. Заславская, В.В. Маленков, В.С. Нерсисянц, Г.И. Осадчая, Ю.М. Резник, В.А. Туманов и др.), политологов (С.С. Аверинцев, А.А. Айвазян, В.Н. Амелин, Т.А. Гришина, О.П. Ильин, А.А. Клягина, Ю.А. Левада, Е.Ю. Мелешкина, В.С. Мокрый, Д.В. Пешков, Е.Я. Сергеева, А.Н. Скалина и др.), культурологов (Э.Я. Баталова, Е.И. Добренко, З.Я. Капустина, Д.В. Олшанский и др.).

В исследованиях современных авторов уделяется внимание историко-педагогическим (С.И. Беленцов, Т.А. Бирючинская, О.И. Волжина, Л.Б. Доржиева, Л.В. Кузнецова, С.С. Невская, А.Н. Рошин, И.Ю. Синельников, И.В. Суколенов, Г.Т. Суколенова, А.М. Шаленов, А.В. Шулаев), теоретическим (Л.И. Аманбаева, А.В. Беляев, А.С. Гаязов, Г.Я. Гревцева, Р.А. Дормидонтов), психологическим (Л.Б. Дашидондокова, О.Д. Халгагарова), правовым (В.А. Балюк, Г.П. Давыдов, С.В. Шевченко), этическим (Л.М. Корниенко, В.Н. Кудрявцев, Е.А. Лукашева, С.А. Рудых, Н.А. Шестакова и др.), культурологическим этно и поликультурным (В.Н. Власова, В.В. Гладких, Н.А. Сиволобова), акмеологическим (А.М. Князев, Ю.А. Маринкина, Л.К. Фомичева) аспектам гражданского воспитания [1].

Изучению теоретико-методологических проблем воспитания и развития детей, оставшихся без попечения родителей, посвящен ряд исследований. Личностные особенности детей-сирот разносторонне изучаются многими исследователями (Б.С. Братусь, Л.Н. Галигузова, И.В. Дубровина, С.Д. Забрамная, Д.Р. Исаева, Е.И. Казакова, Я. Лангмейер, М.И. Лисина, З. Матейчик, С.Ю. Мещерякова, В.С. Мухина, А.А. Палиева, А.М. Прихожан, С.А. Расчетина, А.Г. Рузская, Е.А. Стребелева, Н.Н. Толстых, А. Фрейд, Л.М. Шипицина и др.).

Достаточно глубоко изучены вопросы преодоления трудностей социально-психологической адаптации, социализации, профессионального и личностного самоопределения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (А. Адлер, М. Айнсворд, Д. Боулби, З.Г. Данилова, И.Г. Дементьева, Ф.А. Кабардиева, Н.А. Котоносова, Л.С. Кочкина, И.Б. Назарова, А.Н. Пронина, Г.В. Семья, В.В. Скатова, Н.М. Шагмуратова и др.).

Проблема гражданского воспитания детей-сирот, формирования отдельных гражданских качеств, практически не нашла отражения и решения в

историографии. Имеются единичные работы, посвященные формированию правовой культуры (С.Н. Александрова), социально-правовой компетентности (Т.Н. Алексеева), гражданской позиции воспитанников интернатных учреждений (Т.А. Михейкина) [2].

В свою очередь, формирование гражданской позиции у ребенка невозможно без изучения ценностной сферы детей, так как в результате оценочной деятельности происходит осознание индивидом ценности окружающего мира, и тем самым формируется особый вид отношения к миру – ценностные отношения. Ценностные отношения человека к миру обусловлены самой спецификой сознания, способного противопоставлять себе реальность как объект. Процесс развития ребенка наполнен ценностными отношениями. Они могут стать объектом внимания личности, но могут и не охватываться сознанием. Объект может стать для личности ценностью лишь при условии познания данного объекта, целенаправленного внимания к нему.

Вопрос развития ценностных отношений детей-сирот в настоящее время недостаточно изучен в теоретических и методических работах, хотя известные ученые (И.В. Дубровина, М.Ю. Кондратьев, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых) подчеркивают значение изучения этой проблемы для теории и практики воспитания.

Современными учеными рассмотрены отдельные аспекты проблемы ценностного отношения к себе у детей-сирот. Так, в работах А.Ш. Шахмановой сделаны акценты на нравственное развитие воспитанников детского дома дошкольного возраста, М. И. Лисиной – на влияние отношений детей с близкими взрослыми и на факторах построения образа «Я» у детей-сирот, в работах Э.А. Минковой – на особенности отношений со сверстниками и системы отношений «взрослый – ребенок» в условиях депривации. Однако целостных исследований, посвященных изучению влияния ценностного отношения к себе на социализацию, гражданское воспитание нам не удалось обнаружить [3; 4; 5].

Таким образом, можно констатировать, что при всем разнообразии работ, затрагивающих проблемы детей-сирот в аспекте их гражданского становления, многие вопросы остаются недостаточно изученными. Остаются практически неразработанными сущность, содержание и технологии процесса гражданского воспитания детей-сирот, вопрос о системном взаимодействии разноразноуровневых структур и факторов в процессе гражданского становления детей-сирот, в частности, о влиянии ценностного отношения к себе у детей-сирот на формирование гражданской позиции.

Все это препятствует изменению сложившейся ситуации, характеризующейся низкой гражданской эффективностью выпускников интернатных учреждений и воспитанников приемных семей, существенными трудностями процесса постинтернатной адаптации, что негативно сказывается на практике гражданского воспитания детей-сирот и качестве гражданского общества в целом.

В рамках нашего исследования основной акцент в гражданском воспитании сделан на развитие сферы гражданского самосознания, саморегуляции гражданского поведения, осознанности выполнения гражданского долга, рефлексии гражданской деятельности, то есть выработки у детей-сирот устойчивых механизмов поведения и деятельности, определяющих гражданскую позицию личности.

В исследованиях Д.В. Кириллова, Т.А. Михейкиной, Е.Р. Евдокимовой, Н.Ф. Крицкой, Л.Ю. Мастыкиной, А.М. Андреевской, Е.А. Казаевой и др. гражданская позиция в содержательном отношении, по существу, отождествляется с характеристиками гражданственности. Это проявляется, во-первых, в признании интегративной сущности гражданской позиции понимаемой как совокупность качеств, относительно устойчивое личностное образование, сложное личностное качество, включающее следующие характеристики: законопослушность, гражданскую сознательность, гражданскую ответственность, гражданский долг, комплекс гражданских знаний и навыков, ценностей, инициативность, социальную активность и др.; во-вторых, гражданская позиция рассматривается как отношение (к обществу, себе, собственной деятельности) и как готовность и способность к нравственному, социально-полезному и ответственному действию, осуществлению гражданской деятельности.

На основе анализа и обобщения исследований, посвященных рассмотрению компонентов гражданской позиции (Л.Н. Боголюбов, Г.Я. Гревцева, И.П. Иванов, З.С. Мазыр, С.В. Митросенко, И.П. Подласый, Э.П. Стрельникова, И.Л. Судакова, А.Ф. Шамич, Н.И. Элиасберг и др.) выделяем следующие основные компоненты: когнитивный (знания о гражданских правах и обязанностях, правовых политических, социальных основах общества; понимание социально-политических процессов и явлений; умение анализировать социальные ситуации и проблемы); мотивационный (мотивы, связанные с преданностью и любовью к своему Отечеству, гордостью за свою страну, признанием гражданско-правовых норм, ценностей, принятых в обществе, бережным отношением к истории и культуре своего народа, его обычаям и традициям); ценностный (приверженность

общечеловеческим и демократическим ценностям); деятельностный (осознанное выполнение социальных ролей гражданина; эффективное и ответственное участие в общественно-полезной деятельности).

Таким образом, рассматриваем гражданскую позицию как совокупность устойчивых установок, оценок, отношений к государству, обществу, профессии, к другим людям, к себе, проявляющихся в активной деятельности и определяющих действия и поступки человека в аспекте гражданских ценностей [6].

Направленность гражданского воспитания выражается в развитии когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностной и деятельностной сторон сознания личности с целью формирования целостной личности гражданина. Так со всей очевидностью встает вопрос о формировании гражданской позиции детей-сирот, ценностно-целевых ориентирах этого процесса.

Особенно значим процесс развития ценностных отношений воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, так как на них влияют не только возрастные трансформации, но и специфичность условий, в которых происходит их становление (Н.Н. Авдеева, Л.В. Байбородова, В.И. Дубровина, М.И. Лисина, А.А. Лиханов, Е.И. Морозова, А.М. Нечаева, А.М. Прихожан, М.И. Рожков, А.Г. Рузская, Л.К. Сидорова, Н.Н. Толстых, Т.И. Юферева).

Гражданское воспитание имеет многообразные принципы, формы и способы, оно взаимопроникает во многие жизненные сферы и должно осуществляться всеми имеющимися воспитательными средствами в процессе разнообразной педагогически целесообразной деятельности в системе социальных институтов. В целом, гражданское воспитание является важным направлением деятельности всех субъектов воспитания, процессом формирования духовно-нравственных, гражданских ценностей детей-сирот, в результате чего происходит последовательное, диалектическое саморазвитие личности. Сущность гражданского воспитания детей-сирот состоит в организации последовательных взаимодействий педагогов и воспитанников, направленных на качественное изменение их сознания, чувств, поведения, формировании таких личностных структур, которые обеспечивают выстраивание принципов жизненного самоопределения и на их основе личностной гражданской позиции, характеризующейся созидательной активностью. Роль гражданского воспитания в педагогическом процессе состоит в актуализации гражданской ответственности детей-сирот, формировании адекватного ценностного отношения к себе как системообразующего компонента их гражданской воспитанности.

Главная проблема гражданского воспитания детей-сирот – актуализация их гражданского потенциала, развитие потребности в осознанной, целенаправленной гражданской деятельности, выполнении гражданского долга, что демонстрирует сформированность гражданской позиции. Поэтому основными задачами гражданского воспитания детей-сирот являются: формирование гражданского самосознания растущего человека (осознание себя гражданином России), критического мышления, гражданской ответственности, уважения гражданских прав и свобод; патриотических чувств; воспитание уважения к традициям и ценностям российского общества, ценностного отношения к себе как гражданину.

В процессе включения детей-сирот в деятельность происходит выработка критериев, обуславливающих выбор вида деятельности, формирования своего отношения к деятельности и приобретение гражданского опыта. Наибольшие затруднения у детей-сирот вызывает решение первой задачи, поскольку они ограничены как в выборе вида деятельности, так и способов её осуществления. Как правило, эти задачи решаются за них воспитателями, приемными родителями.

В общем виде гражданская деятельность – это социально-значимая деятельность, в процессе которой применяются полученные знания, приобретается нравственно-ценностный опыт гражданского поведения, реализуются гражданские права и обязанности, гражданская активность, развиваются умения адекватно оценивать себя и свои возможности, рефлексировать и корректировать свои действия. Конкретизируя данное определение, рассматриваем гражданскую деятельность как деятельность, сфокусированную на решении личностно-значимых и социально-значимых задач, как форму проявления внутренней мотивированной гражданской активности, направленной на самовоспитание гражданских качеств.

Гражданская деятельность является важным связующим звеном во взаимодействии социального и индивидуального, участие в ней должно способствовать «превращению» детей-сирот из объекта воспитательного воздействия в его субъект, т.е. становлению их гражданской субъектности. Взаимодействие со сверстниками в различных видах, формах и способах деятельности является возможностью апробировать на практике различные модели гражданского поведения, позволяет подростку и молодому человеку перейти от слов к конкретным действиям.

Большое значение в формировании гражданской позиции детей-сирот имеет ценностное отношение к себе.

Современная гуманистическая этика основывается на том, что человек – это ценность. Он должен стать самим собой, стремясь к саморазвитию. С точки зрения Э. Фромма, высшими ценностями гуманистической этики являются «любовь к себе, утверждение своего собственного человеческого Я» [7, с. 380].

Представитель противоположной точки зрения – З. Фрейд считает, что человек греховен по своей природе, в нем нет ничего достойного уважения и любви, и чем больше человек занят любовью к себе, тем меньше он способен любить другого. По Фрейду любовь – это проявление либидо; либидо, направленное на других, есть любовь; либидо, направленное на себя – себялюбие. Следовательно

любовь и себялюбие – взаимоисключающие понятия в том смысле, что чем сильнее одно, тем слабее другое [8, с. 203].

По нашему мнению, необходимо различать понятия «себялюбие» и «любовь к себе», которые во многих литературных источниках рассматриваются как тождественные. Для себялюбивого человека имеют значение только его желания и чувства, он настроен на то, чтобы забирать, а не отдавать. Себялюбец способен видеть лишь себя, все оценивает с точки зрения своей выгоды [9]. Данная точка зрения подтверждается Э. Фроммом, который считает, что эгоизм и любовь к себе противоположные понятия. «Эгоист любит себя скорее слишком мало, чем слишком много; в действительности он себя ненавидит» [10, с. 223]. По мнению учёного, отсутствие любви к себе опустошает человека и доводит до состояния фрустрации. Когда человек не любит себя, то никому не может этого простить.

Н.А. Бердяев отмечает, что «люди, которые себя любят, нравятся себе, обыкновенно бывают добрее, снисходительнее к другим людям» [11, с. 77]. Любовь к себе, к своему «Я» нераздельно связана с любовью к другому «Я», так как сущность любви к себе и любви к другим одна и та же. Эта идея отражена и в библейской заповеди «Возлюби ближнего как самого себя». Подразумевается, что уважение, понимание и любовь к другому человеку невозможны без любви к себе, без уважения своей целостности и уникальности, без понимания своего «Я». Данное утверждение в контексте нашей работы будет рассматриваться как основополагающее.

С точки зрения В. А. Соловьева, жизнь человека может быть определена только нравственно: жалостью и любовью ко всему живому, в первую очередь, к человеку, стыдом и совестью человека, преодолением эгоизма по отношению к себе и другим людям. Он подчеркивает, что «человек – единственное из земных существ, которое может относиться к самому себе критически, подвергать внутренней оценке самый способ своего бытия в целом, стремясь быть больше и лучше, чем он есть в действительности» [12, с. 275].

Раскрывая ценностное отношение к себе как психологический феномен, В. В. Столин, акцентирует внимание на том, что оно «проявляется не только непосредственно – в виде переживаний или оценки собственного «Я», но и опосредованно – как отношение к другому и ожидаемое отношение другого к себе» [13, с. 105].

А.А. Бодалев подчеркивает, что «отношения к другим людям и самому себе у нормально развивающегося человека занимает стержневое положение в структуре его характера» [14, с. 78].

Подобные идеи находят отражение и в педагогике гуманизма, где человек рассматривается как абсолютная ценность, высшая субстанция, «мера всех вещей». Отношение к человеку и его отношение к окружающим зависит от многих факторов, и, прежде всего, от осознания, восприятия собственного «Я».

Педагог Н.Е. Щуркова отмечает, что «личность соткана из отношений, личность растет, когда обогащается отношениями». Следовательно, замечает она, чтобы узнать человека, необходимо изучить его отношения (к самому себе, обществу, окружающим людям) [15, с. 9].

По мнению Т. Соколовой, педагогу надо помочь каждому ребёнку «ощутить свою ценность и научиться принимать другого как ценность, уяснив себе, в чем она заключается» [16, с. 16].

Разделяя точку зрения многих известных педагогов (В.А. Караковский, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин, Н.Е. Щуркова и др.), мы рассматриваем развитие ценностного отношения к человеку как таковому в качестве ключевой задачи современного образования [17].

На сегодняшний день гуманизму возвращается его индивидуальное начало, из средства человек становится целью, отмечает В.А. Караковский. «Личность ребёнка из сверхзадачи, мало влияющей на практику воспитания, становится действительно реальной целью» [18, с. 181]. Его идеи разделяет П.И. Пидкасистый, замечая, что: «иерархическая пирамида наивысших ценностей венчается «Человеком», а «формирование у детей ценностного отношения к человеку как таковому составляет фундамент программы воспитания» [19, с. 428]. Подобная точка зрения, на наш взгляд, является целесообразной, своевременной и обоснованной.

В то же время, направление, уровень и структура отношений связаны со всей системой условий, в которых воспитывается ребёнок. Социально-психологическая ситуация, в которой находится ребёнок-сирота, может оказаться для него настолько неблагоприятной, что создаст препятствия в формировании позитивного отношения к себе и тем самым сдерживает формирование адекватной гражданской позиции, мотивирующей на осуществление гражданской деятельности.

В целях выявления уровня развития ценностного отношения к себе у детей-сирот и изучения влияния ценностного отношения к себе на формирование их гражданской позиции было проведено эмпирическое исследование (2015 – 2018 гг.). Гипотеза исследования: уровень сформированности гражданской позиции детей-сирот будет определяться уровнем ценностного отношения к себе, чем выше уровень ценностного отношения к себе, тем более зрелая гражданская позиция сформирована. В исследовании приняли участие 300 воспитанников учреждений для детей-сирот Вологодской области. Диагностика уровня развития ценностного отношения к себе у детей-сирот подросткового возраста и сформированности гражданской позиции осуществлялась по следующим общим крите-

Таблица 1

Критерии и показатели развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции у детей-сирот

Критерий	Показатель
Когнитивный	Предполагает освоение исторических, правовых, этических знаний, необходимых для формирования гражданской позиции личности (знание истории своей страны, «малой Родины», Конституции, гражданских прав и обязанностей); знаний о гражданских качествах личности и требованиях общества к гражданину, представлений о ценностях, о себе, своих возможностях. Безусловное самопринятие (дружеское отношение к себе, согласие с самим собой, принятие себя таким, какой ты есть, пусть даже с некоторыми недостатками).
Эмоционально-ценностный	Предполагает наличие гражданских ценностей, нравственных идеалов, ценностного отношения к себе и другим людям, адекватную самооценку, уровень притязаний, оптимизм. Предполагает развитость гражданских чувств (чувство собственного достоинства, любовь к Родине, её культуре, народу; патристические, национальные и интернациональные чувства); позитивно-эмоциональное отношение к Отечеству и социально-значимой деятельности на благо государства; положительное отношение к гражданским нормам.
Поведенческо-деятельностный	Предполагает проявление самостоятельности, инициативности, гражданской ответственности, уверенности в своих силах, осознанности гражданской активности; применение гражданских знаний и умений в социально-значимой деятельности; выполнение гражданского долга.
Локус – контрольный	Предполагает развитость рефлексивных умений (умение анализировать свои поступки, потребность в анализе своего поведения). Направленность на саморазвитие (стремление к достижениям, способность самостоятельно делать выбор и нести за него ответственность).

риям: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный и локус-контрольный.

Для точности исследования мы выделили ведущие эмпирические показатели, более подробно раскрывающие критерии. Подбор показателей осуществлялся, исходя из требований адекватности, объективности и комплексности. В таблице 1 отражены критерии и соответствующие им показатели.

На основании анализа и обобщения имеющихся исследований установлено, что авторы преимущественно опираются на трехуровневое ранжирование, выделяя низкий, средний, высокий уровни сформированности изучаемой характеристики личности. Данная градация традиционна, но при этом достаточно технологична, поскольку апеллирует к понятию «норма» (средний уровень), что позволяет соотносить фактические характеристики сформированности гражданской позиции и ценностного отношения к себе с допустимым / недопустимым и желательным диапазоном проявлений. Определяя уровни сформированности гражданской позиции и ценностного отношения к себе, выделяем: низкий уровень, характеризующий его как пороговый, допустимый, избирательно-ситуативный; средний уровень, понимаемый как достаточный, неустойчиво-позитивный; и высокий уровень (устойчиво-позитивный), соотносимый с оптимальным идеальным уровнем.

Содержательные характеристики уровней сформированности отражены в следующих показателях:

- низкий уровень: система гражданских качеств выражена слабо, гражданская позиция сформирована недостаточно, гражданский выбор личности отличается неустойчивостью, непоследовательностью, неуверенностью в своих силах; неадекватно завышенная или заниженная самооценка, неадекватный уровень притязаний; неразвитость рефлексивных умений, успехи и неудачи объясняются внутренними и внешними неконтролируемыми факторами, требуется поддержка;

- средний уровень: личность способна реализовать гражданскую позицию, определяя для себя главные и второстепенные цели жизни, наличие нравственных образцов, гордость за принадлежность к истории, традициям, культуре, героическим и трудовым свершениям и достижениям соотечественников, готовность к участию в общественной жизни; адекватная самооценка и средний уровень притязаний или завышенная самооценка и высокий уровень притязаний, оптимизм; ситуативная уверенность в собственных силах, рефлексивные умения недостаточно развиты, преимущественно осуществление самостоятельного нравственного выбора своих поступков, видов и форм деятельности;

- высокий уровень: значительная степень сформированности гражданской позиции (личность владеет умениями и навыками по реализации гражданских качеств, доминируют мотивы саморазвития, познания, поиска смысла жизни), имеется устойчивый положительный опыт осознанного гражданского поведения, высокий уровень самоорганизации и саморегуляции, удовлетворенность собой, признание собственных недостатков, адекватная самооценка, высокий уровень притязаний, оптимизм, развитая рефлексия, стремление к достижениям, самостоятельному нравственному выбору своих поступков, видов и форм деятельности, ответственности за свой выбор, объяснение успехов и неудач мерой приложенных усилий и внешними контролирующими факторами; причем все проявления имеют стабильный характер (таблица 2).

Достоверная диагностика уровней развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции у детей-сирот возможна только на основе целостного изучения личности. С этой целью мы отобрали ряд методик: опросных, тестовых, методы самооценки, ранжирования, метод контент-анализа, наблюдения, метод психологических ситуаций.

Диагностический инструментарий, который применялся в ходе исследования, представлен в таблице 3.

В основу составления комплексной диагностической методики положена измерительная трехбалльная шкала (3-2-1), то есть каждому ответу присваивается определенное количество баллов, что существенно облегчает и систематизирует обработку результатов. В качестве метода обработки нами избран метод картограммы, используемый обычно для измерения субъективной стороны явлений [9].

Таким образом, выявление уровня развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции у подростков осуществляется по общей формуле:

$$Kp = \frac{X1 + Xn}{n}$$

p – название критерия  
n – количество показателей  
x – показатели уровня

Процедура обработки полученных результатов завершалась определением общего уровня развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции. В целях исключения случайности в его присвоении использовался метод вычисления среднего арифметического.

Эмпирическим путем мы определили следующие числовые интервалы уровней развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома: 2,5 – 3 – высокий; 1,6 – 2,4 – средний; 1 – 1,5 – низкий.

Таблица 2

Уровни развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции у детей-сирот

Уровень	Критерии			
	Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Поведенческо-деятельностный	Локус-контрольный
Низкий (избирательно-ситуативный)	+/-	-/+	-	-
Средний (неустойчиво-позитивный)	+	+/-	-/+	-/+
Высокий (устойчиво-позитивный)	+	+	+	+

Таблица 3

Диагностический инструментарий изучения уровней проявления развития ценностного отношения к себе и сформированности гражданской позиции у детей-сирот

Критерий	Диагностический инструментарий
Когнитивный	«Мы – граждане России» (метод незаконченного предложения); «Родина моя» (метод интервью); «Что значит быть гражданином?» (метод беседы); «В чем проявляется патриотизм?» (метод беседы-дискуссии); «Патриотизм, что это значит для меня?» (метод эссе-размышления); «Я гражданин? Я гражданин!» (метод тестовых заданий); Сочинение-самоописание Анкета для подростков «Я и окружающие»
Эмоционально-ценностный	«Хороший-плохой?» (метод эссе-размышления); «Что такое хорошо и что такое плохо?» (метод беседы-дискуссии); «Что мы ценим в людях» (метод беседы-дискуссии); Метод ранжирования ценностей Методика диагностики уровня притязаний и уровня самооценки Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн
Поведенческо-деятельностный	«Лестница ответственности» (метод ранжирования); Изучение самостоятельности (метод наблюдения); Изучение инициативности (метод наблюдения);
Локус – контрольный	Праксиологические ситуации

Сводные данные исследования уровня развития ценностного отношения к себе у детей-сирот представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни развития ценностного отношения к себе

Уровень / Критерий	Развитие ценностного отношения к себе (%)	Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Поведенческо-деятельностный	Локус-контрольный
		(%)			
Высокий	3	16	3	5	6
Средний	64	51	65	51	46
Низкий	33	33	32	44	48

Сводные данные исследования уровня сформированности гражданской позиции детей-сирот представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности гражданской позиции у детей-сирот

Уровень / Критерий	Сформированность гражданской позиции (%)	Когнитивный	Эмоционально-ценностный	Поведенческо-деятельностный	Локус-контрольный
		(%)			
Высокий	2	14	3	4	5
Средний	61	49	63	52	45
Низкий	37	37	34	44	50

#### Библиографический список

- Макеева И.А. Системный анализ гражданственности в контексте гражданского воспитания. *Педагогика и психология, наука и образование: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований*. И.Б. Авакян, И.А. Бучилова, Э.В. Воронина и др.; Под редакцией В.А. Куриной, О. Подкопаева. Самара, 2017: 149 – 166.
- Макеева И.А. *Теоретико-методические аспекты гражданского воспитания детей-сирот*: монография. Вологда: Вологодский государственный университет, 2017.
- Лисина М.И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста. *Вопросы психологии*. 1961; 3: 117 – 124.
- Минкова Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи. *Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения*. Москва: ТОО Симс, 1995: 9 – 10.
- Шахманова А.Ш. *Воспитание детей-сирот дошкольного возраста*: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005.
- Макеева И.А. Гражданская культура, гражданская позиция и гражданская воспитанность в содержательно-логической структуре гражданственности. *Проблемы формирования единого научного пространства: сборник статей Международной научно-практической конференции*. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016: 199 – 204.
- Фромм Э. *Бегство от свободы*. Минск: ООО «Попурри», 1998.
- Фрейд З. *Избранное*. Москва: Просвещение, 1990.
- Мосеева Е.Ю. *Педагогическое обеспечение развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома подросткового возраста*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2009.
- Фромм Э. *Душа человека*. Москва: АСТ-ЛТД, 1998.
- Бердяев Н.А. *О назначении человека*. Москва: ТЕРРА, 1998.
- Соловьев В.С. Нравственный смысл жизни в его предварительном понятии. *Таинственное, чем мир. Серия «Педагогика и психология»*. 1991; 12: 17 – 21.
- Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции. *Психологический журнал*. 1981; Т. 2; № 3: 104 – 117.

14. Бодалев А.А. Об особенностях формирования межличностных отношений в детской среде. *Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации*. Москва, 1992: 73 – 82.
15. Щуркова Н.Е. *Новое воспитание*. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
16. Соколова Т. Формирование у школьников ценностного отношения к себе и окружающим людям. *Воспитание школьников*. 1994; 4: 15 – 18.
17. Капустина Е. *Формирование ценностных отношений у детей-сирот: Педагогическое обеспечение развития ценностного отношения к себе и окружающим людям у воспитанников детского дома*. Saarbrücken, 2011.
18. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. *Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем*. Москва: Педагогическое общество России, 2000.
19. *Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и педагогических колледжей*. Под общей редакцией П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998.

## References

1. Makeeva I.A. Sistemnyj analiz grazhdanstvennosti v kontekste grazhdanskogo vospitaniya. *Pedagogika i psihologiya, nauka i obrazovanie: teoretiko-metodologicheskie podhody i prakticheskie rezul'taty issledovaniy*. I.B. Avakyan, I.A. Buchilova, E.V. Voronina i dr.; Pod redakciej V.A. Kurinoj, O. Podkopaeva. Samara, 2017: 149 – 166.
2. Makeeva I.A. *Teoretiko-metodicheskie aspekty grazhdanskogo vospitaniya detej-sirot*: monografiya. Volodga: Volodgodskij gosudarstvennyj universitet, 2017.
3. Lisina M.I. Vliyaniye otnoshenij s blizkimi vzroslyimi na razvitie rebenka rannego vozrasta. *Voprosy psihologii*. 1961; 3: 117 – 124.
4. Minkova E.A. Osobennosti lichnosti rebenka, vospityvayushchegosya vne sem'i. *Ocherki o razvitii detej, ostavshih'sya bez roditel'skogo popecheniya*. Moskva: TOO Sims, 1995: 9 – 10.
5. Shahmanova A.Sh. *Vospitanie detej-sirot doskol'nogo vozrasta: uchebnoye posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. Moskva: Akademiya, 2005.
6. Makeeva I.A. Grazhdanskaya kul'tura, grazhdanskaya pozitsiya i grazhdanskaya vospitatannost' v soderzhatel'no-logicheskoy strukture grazhdanstvennosti. *Problemy formirovaniya edinogo nauchnogo prostranstva: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ufa: MCII OMEGA SAJNS, 2016: 199 – 204.
7. Fromm E. *Begstvo ot svobody*. Minsk: OOO «Popurri», 1998.
8. Frejd Z. *Izbrannoe*. Moskva: Prosveschenie, 1990.
9. Moseeva E.Yu. *Pedagogicheskoye obespechenie razvitiya cennostnogo otnosheniya k sebe i okruzhayushchim lyudyam u vospitannikov detskogo doma podrostkovogo vozrasta*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2009.
10. Fromm E. *Dusha cheloveka*. Moskva: AST-LTD, 1998.
11. Berdyayev N.A. *O naznacheni cheloveka*. Moskva: TERRA, 1998.
12. Solov'ev V.S. Nравstvennyy smysl zhizni v ego predvaritel'nom ponyatii. *Tainstvennee, chem mir. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*. 1991; 12: 17 – 21.
13. Stolin V.V. Issledovanie 'emotsional'no-cennostnogo otnosheniya k sebe s pomosh'yu metodiki upravlyayemoj proekcii. *Psihologicheskij zhurnal*. 1981; T. 2; № 3: 104 – 117.
14. Bodaev A.A. Ob osobennostyah formirovaniya mezhlchnostnyh otnoshenij v detskoj srede. *Vospitate'naya sistema massovoy shkoly: problemy gumanizatsii*. Moskva, 1992: 73 – 82.
15. Schurkova N.E. *Novoye vospitanie*. Moskva: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2000.
16. Sokolova T. Formirovaniye u shkol'nikov cennostnogo otnosheniya k sebe i okruzhayushchim lyudyam. *Vospitanie shkol'nikov*. 1994; 4: 15 – 18.
17. Kapustina E. *Formirovaniye cennostnyh otnoshenij u detej-sirot: Pedagogicheskoye obespechenie razvitiya cennostnogo otnosheniya k sebe i okruzhayushchim lyudyam u vospitannikov detskogo doma*. Saarbrücken, 2011.
18. Karakovskiy V.A., Novikova L.I., Selivanova N.L. *Vospitanie? Vospitanie... Vospitanie! Teoriya i praktika shkol'nyh vospitate'lyh sistem*. Moskva: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2000.
19. *Pedagogika: uchebnoye posobie dlya studentov ped. vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej*. Pod obshej redakciej P.I. Pidkassitogo. Moskva: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 1998.

Статья поступила в редакцию 11.07.19

УДК 378

**Kolomiets O.M., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, The First Moscow State Medical University n.a. I.M. Sechenov (Moscow, Russia),**  
E-mail: kolom-olga@mail.ru

**VALUE BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MEDICAL NURSE.** The article reveals importance of value-oriented personal qualities of a nurse. The value nature of medical activity is justified. Emphasis is placed on subject values, which are the means and result of the moral and moral development of the nurse's human personality. The value ideals that determine the objective ethical basis of the nursing profession are considered. The work characterizes the system of professionally determined value orientations of the personality of a nurse. The author concludes that the value basis of professional activity of a nurse is a systemic integrity of two subsystems: objectively existing value ethical ideals and value orientations of a medical worker.

**Key words:** value, value relations, debt, subject and subject values, value ideal.

**О.М. Коломиец, д-р пед. наук, доц., Первый московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова**  
(Сеченовский университет), г. Москва, E-mail: kolom-olga@mail.ru

## ЦЕНОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ

В статье раскрывается значимость ценностно-ориентированных личностных качеств медицинской сестры. Обосновывается ценностный характер медицинской деятельности. Делается акцент на субъектные ценности, являющиеся средством и результатом морально-нравственного развития человеческой личности медицинской сестры. Рассматриваются ценностные идеалы, которые определяют объективную этическую основу профессии медицинской сестры. Характеризуется система профессионально обусловленных ценностных ориентаций личности медицинской сестры. Автор делает вывод о том, что ценностная основа профессиональной деятельности медицинской сестры, представляет собой системную целостность двух подсистем: объективно существующих ценностных этических идеалов и ценностных ориентаций личности медицинского работника.

**Ключевые слова:** ценность, ценностные отношения, долг, предметные и субъектные ценности, ценностный идеал.

### Введение

Современная российская социальная реальность предъявляет особые требования к профессиональной подготовке будущих медицинских сестер. Профессионализм отечественного медицинского работника среднего звена в профессии в настоящее время определяется не только специальными знаниями, умениями и навыками, но и ценностно-ориентированными личностными качествами, которые обуславливают способность медицинской сестры к конструктивному профессиональным контактам со своими пациентами на основе сочувствия, сопереживания и взаимопонимания. Сестринское дело обладает выраженными ценностными основаниями. Эту профессию трактуют как специфический труд, ориентированный на медицинское определение проблем со здоровьем у больных, с обязательной медико-профессиональной помощью им в последующий период лечения. Таким

образом, помощь больным людям априори основана на ценностном отношении к ним со стороны медицинского работника [1 – 12].

### Основное содержание статьи

Обратимся в связи с этим к рассмотрению базовой категории ценности. Обозначенная категория имеет фундаментальный и междисциплинарный характер, так как используется в научном тезаурусе целым рядом дисциплин: философией, аксиологией, социологией, педагогикой и психологией. Поэтому без всестороннего осмысления ценности в её феноменологическом и понятийном значении нельзя определить ценностные основания профессии медицинской сестры. На сегодняшний день в современных гуманитарных дисциплинах явление ценности изучено в достаточной степени глубоко и обстоятельно. Обращение к исследованиям авторов прошлого и настоящего, позволяет констатировать сле-

дующий аксиоматичный факт: феномен ценности существует только в неразрывной связи с человеком и социокультурным миром. В свое время связь ценности с человеческим миром и сознанием человека подчеркивал И. Кант: «если бы мир состоял из одних только безжизненных или отчасти живых, но лишенных разума существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя бы малейшее понятие об этой ценности» [4, с. 269].

Обращение к работам отечественных исследователей позволяет констатировать, что ценность (значимость) социокультурных и природных феноменов появляется в процессе их, оценивая людьми в качестве источников (средств) удовлетворения своих разноплановых потребностей. Исходя из этого, явление ценности характеризуется потребностной сущностью. В этом плане: «значение ценностей проявляется в их способности удовлетворять человеческие потребности, актуализированные в социокультурной форме» [11].

Ценностное отношение к социокультурному и природному миру детерминирует рождение многообразных и многоплановых человеческих смыслов. Смысл понимается в качестве сложного и неделимого образования, состоящего из направленного человеческого сознания, мысли, человеческого участия и приобщения к социокультурному и природному миру, окрашенного особой эмоциональной палитрой. Личностные смыслы выступают в качестве базовых регуляторов человеческого поведения. В этом плане «активно-управляющее значение человеческого самосознания основано не только на понимании человеком собственных личностных смыслов, но и на индивидуальном решении об их принятии или непринятии, в процессе которого происходит развитие собственного «Я» его личности. Таким образом, личностными ценностями становятся те смысловые образования, по отношению к которым происходит ценностное самоопределение человека» [3].

Как уже было отмечено, явление ценности неотделимо от феномена отношения. В этом аспекте ценностное отношение представляет собой стабильную избирательную связь человека с явлением объективного мира, когда это явление, в культурном значении, обретает для личности смысловую окраску, тем самым оценивается и ценится человеком в качестве значимого [5]. Явление ценности отражает в себе свойства явлений, абстрактные идеи, имеющие значение должного. Должное трактуется в качестве социально направленного нравственного компонента человеческой личности, который обуславливает способность человека воспринимать социально значимое одновременно и как личностно значимое. Долженствование является нравственным понятием, которое означает обязанность человека жить, ориентируясь на принцип добродетели. Долженствование связано с явлением совести, которое представляет собой способность человека к рефлексии и последующему переживанию факта невыполнения своего долга [3].

Рассмотрим проблему классификации ценностей. Необходимо отметить следующий факт: в настоящее время в науке не существует единой, универсальной классификации ценностей. Так, И.М. Орешников отмечает, что в научной литературе в настоящее время не выработано единой четкой всеохватывающей типологии всего ценностного мира. В наиболее частой степени исследователи актуализируют группы материальных, социально-политических и духовных ценностей [8].

Современные авторы также выделяют предметные и субъектные ценности. Так ученые пишут, что ценности могут характеризоваться как предметностью, так и субъектностью. В качестве предметных выступают природные и социокультурные феномены, потенциальные и актуализированные цели и результаты деятельности человека, которые можно оценить, в рамках противоположного смыслового значения категорий добра – зла, красивого – безобразного, справедливого – несправедливого, истины – лжи и т. д. [3; 5]. В свою очередь субъектные ценности исследователи трактуют в виде определенных критериев, образцов, общественных стандартов, выступающих основаниями оценочной деятельности человека. Эти критерии, образцы и стандарты интегрированы в массовое общественное сознание в культурной форме и функционируют в виде абсолютных абстрактных идей, идеалов, принципов, деятельностных целей, играя при этом роль предельных нравственных ориентиров поведения и деятельности людей. Важно, что именно субъектные ценности являются средством и результатом морально-нравственного развития человеческой личности. Конструктивное значение личностных (субъектных) ценностей проявляется в морально обусловленных

поступках человека, в которых его личность реализует себя на уровне целостного индивидуального «Я» [3; 5].

А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян представляют следующую авторскую классификацию ценностей:

- по содержанию. По этому основанию могут быть выделены следующие ценности: удовольствие, полезность, общественное признание, безопасность, добро, красота и др.;
- по положительному и отрицательному основанию ценности разделяются по знаку: добро-зло, радость-горе, правда-ложь и т. д.;
- ценности практические и духовные;
- ценности высшего порядка и ценности низменные.

Одно из наиболее значимых свойств ценностей, по мнению А.А. Гусейнова и Р.Г. Апресяна, проявляется в их положительности (конструктивности) и отрицательности (деструктивности). Эти свойства ценностей обусловлены их соответствием или несоответствием индивидуальным и (или) групповым общественным интересам и потребностям [3]. Особый класс ценностей представлен ценностями идеалами. В особом этическом значении под идеалом понимают определенный абсолютный социокультурный неменяющийся под влиянием обстоятельств и индивидуальных предпочтений стандарт должного. Идеал правомерно представить в качестве абсолютной вершины отсчета в оценивании социокультурной реальности, в соответствии с которой структурируется и функционирует вся система общественных отношений на всех уровнях социума. Функционирование системы ценностных идеалов является базовым условием социальной деятельности людей, их поведения, культурной самореализации [11].

Понятие идеала следует рассматривать в целостном смысловом поле этических категорий добра и зла, так как абсолютное благо, абсолютный нравственный идеал отражает в себе этические характеристики понятий совершенства и добра. Как полагают А.А. Гусейнов и Р.Г. Апресян, добро в самом общем понимании следует трактовать в качестве этической категории, которая обозначает позитивное значение социокультурных феноменов в их соотношении с абсолютной ценностью – с идеалом [3]. Добро, в фундаментальном понимании является благом и характеризуется в двух значениях: как представление, отражающее конструктивное значение социокультурного явления в его соотношении к определенному ценностному стандарту; 2) сам этот ценностный стандарт. В морали и этике добро понимается в качестве специфической ценности, характеристике человеческих поступков, осуществленных свободно и ответственно, в соответствии с абсолютными ценностными идеалами. Конструктивное положительное нормативно-ценностное значение добра проявляется в преодолении социальной обособленности, соответственной разобщенности и отчуждения между людьми» [9]. Добро конкретизируется в таких понятиях, как «добродеяние», «благодеяние», «добродетель», «справедливость» и др. [8].

Зло является прямой противоположностью добра. Это фундаментальное этическое понятие, характеризующее деструктивные человеческие состояния: (болезни, смерть, бесправие, нищету и т.д.) и силы, которые являются причиной этих состояний.

Таким образом, нормативно-ценностное значение категорий добра и зла обусловлено смысловым содержанием понятия идеала. Если нравственный идеал характеризует всеобщее универсальное духовное единство людей и в этом проявляется абсолютное добро, то под злом следует понимать все, что мешает такому единству, что препятствует людям творить добро, стремясь при этом к своему совершенству».

Рассмотрим проблему относительности и абсолютности ценностей. О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов понимают относительность и абсолютность ценностей таким образом: не имеет смысла сомневаться, что понятие ценности актуализирует личностное или социально-групповое значение определенного явления. При этом критерии оценки тех или иных граней общественной деятельности имеют историческую сущность и детерминированы культурной спецификой конкретной социальной группы. В этом контексте ценности являются относительными. Между тем в гуманитарных науках осуществляются попытки обосновать абсолютные, всеобщие ценности, обладающие «вечной» объективной значимостью (любовь, доброта, красота, уважение, правда, справедливость и т. д.) [2].

В целом, современные исследователи решают проблему относительности и абсолютности ценностей в рамках методологического значения этического принципа общезначимости, который постулирует следующее: общезначимо то,

Таблица 1

Этические основы профессии медицинской сестры

1. Ценностная триада: «Красота – Добро – Истина». При этом: красота – эстетическая ценность, характеризующее совершенство, гармонию, пропорциональность различных свойств и явлений действительности, которые способны вызвать у человека чувственные состояния любви и свободы; добро – нравственная ценность; истина – ценность познавательная, сравнимая с правдой.
2. Гуманистические ценности: жизнь, здоровье, свобода, любовь, образование, труд, мир, творчество и т. д.; гуманность как совокупность свойств личности, обуславливающее гуманное отношение человека к человеку.
3. Ценностные принципы общественных и межличностных отношений: культурное равноправие в рамках единой гуманистической системы ценностей, при сохранении разнообразия культурных и этнических особенностей; равнозначность культурных традиций и творчества, их диалектическая взаимосвязь; равенство людей, принцип диалога в общественных и межличностных отношениях.

что воспринимается всеми взаимодействующими индивидуальными или групповыми субъектами, способствует должной устойчивости отношений между ними и соответствующему образу жизни, их взаимоприемлемому развитию», и, в этом плане, общезначимое представляет собой не что-то в высшей степени объективное, независимое от конкретных людей и общественных групп, а принцип, как фундамент общественных взаимодействий, требующий обеспечения в таких взаимодействиях человеческого понимания и согласия [10].

Рассмотрим теперь систему ценностных идеалов, которые определяют объективную этическую основу профессии медицинской сестры (таблица 1).

Субъективные ценностные основы профессии медицинской сестры отражены в соответствующих ценностных ориентациях медицинского работника.

Д.А. Леонтьев и И.Т. Фролов полагают, что ценностные ориентации личности формируются в условиях социокультурных отношений, которые «освещают жизненный смысл объектов и явлений действительности под углом зрения устойчивых интересов развития социального целого, преломленных и осмысленных субъектом в качестве ценностных ориентиров его жизни, формируются как идеалы, модели должного, задающие спектр инвариантных предельных параметров желательных преобразований действительности» [7]. Представим систему профессионально обусловленных ценностных ориентаций личности медицинской сестры (таблица 2).

Таким образом, ценностная основа профессиональной деятельности медицинской сестры, представляет собой системную целостность двух подсистем: объективно существующих ценностных этических идеалов и ценностных ориентаций личности медицинского работника.

Таблица 2

Ценностные ориентации личности медицинской сестры

1. Ценностно-мотивационное отношение к физическому здоровью пациента. То есть полное осознание значимости обозначенного здоровья. Стремление страдать и уважать жизнь пациента. Уважение права пациента на облегчение страдания в той степени, в какой это позволяет современный уровень медицины.
2. Ориентация на комплексный всесторонний уход за пациентами; восстановление их здоровья и реабилитация; содействие укреплению здоровья и предупреждению заболеваний людей; ориентация только на ту степень профессиональной компетентности, которой обладает; осознание значимости личной моральной ответственности за поддержание, внедрение и улучшение стандартов сестринского дела.
3. Ориентация на непрерывное совершенствование специальных компетенций (знаний, умений, навыков); на повышение своего профессионального культурного уровня.

## Библиографический список

1. Бердяев Н.А. *Смысл творчества*. Москва: АСТ Neoclassic, 2018.
2. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. *Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки*. Москва, 2001.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. *Этика*: учебник. Москва, 2000.
4. Кант И. *Критика способности суждения*. Москва: Искусство, 1994.
5. Клушина Н.П. Развитие субъектности магистрантов в процессе обучения. *Педагогика*. 2016; 5: 65 – 71.
6. Кравченко Л.В. Медсестра. Новый взгляд на профессию. *Медицинская помощь*. 2008; 5: 17 – 18.
7. Леонтьев Д.А., Фролов И.Т. *Мировоззрение. Человек: философско-энциклопедический словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. Москва: Наука, 2000: 193 – 194.
8. Орешников И.М. *Что такое гуманитарная культура?* Саранск, 1992.
9. *Педагогический энциклопедический словарь*. Под редакцией Б.М. Бим-Бад. Москва, 2002.
10. Розов Н.С. *Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии*. Москва: Директ-Медиа, 2013.
11. Магомеддиров З.А., Юсупхаджиева Т.В. *Формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников и младших школьников к изобразительной деятельности*. Махачкала, 2014.
12. Магомеддиров З.А., Юсупхаджиева Т.В. Изобразительная деятельность детей 6-7 лет в развитии эмоционально-ценностных отношений. *Международный журнал экспериментального образования*. 2010; 11: 115 – 118.

## References

1. Berdyayev N.A. *Smysl tvorchestva*. Moskva: ACT Neoclassic, 2018.
2. Vasil'eva O.S., Filatov F.R. *Psikhologiya zdorov'ya cheloveka: 'etalony, predstavleniya, ustanovki*. Moskva, 2001.
3. Guseynov A.A., Apresyan R.G. *Etika: uchebnik*. Moskva, 2000.
4. Kant I. *Kritika sposobnosti suzhdeniya*. Moskva: Iskustvo, 1994.
5. Klushina N.P. Razvitiye sub'ektnosti magistrantov v processe obucheniya. *Pedagogika*. 2016; 5: 65 – 71.
6. Kravchenko L.V. Medsestra. Novyy vzglyad na professiyu. *Meditsinskaya pomoshch'*. 2008; 5: 17 – 18.
7. Leont'ev D.A., Frolov I.T. *Mirovozzrenie. Chelovek: filosofsko-'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. Moskva: Nauka, 2000: 193 – 194.
8. Oreshnikov I.M. *Chto takoe gumanitarnaya kul'tura?* Saransk, 1992.
9. *Pedagogicheskiy 'enciklopedicheskij slovar'*. Pod redakciej B.M. Bim-Bad. Moskva, 2002.
10. Rozov N.S. *Cennosti v problemnom mire: filosofskie osnovaniya i social'nye prilozheniya konstruktivnoy aksiologii*. Moskva: Direkt-Media, 2013.
11. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzieva T.V. *Formirovaniye 'emotsional'no-cennostnogo otnosheniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov k izobrazitel'noy deyatel'nosti*. Mahachkala, 2014.
12. Magomeddibirova Z.A., Yusuphadzieva T.V. *Izobrazitel'naya deyatel'nost' detey 6-7 let v razvitiy 'emotsional'no-cennostnyh otnoshenij. Mezhdunarodnyy zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2010; 11: 115 – 118.

Статья поступила в редакцию 16.07.19

УДК 159.9

Kuksov A. Yu., serviceman, (Krasnodar, Russia), E-mail: alexeykuxov@mail.ru

**THE ISSUE OF FORMATION OF MILITARY-PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN CADETS OF TRAINING CENTERS.** In Russia there are many problems, the solution of which is difficult due to the lack or deformation of personal responsibility for the final result of the activities of both managers and performers. For this reason, in modern conditions the problem of forming the responsibility of the individual began to pay more attention. Russian national science also solves this issue, which is actively looking for ways to improve the social and professional responsibility of Russian citizens. The importance and professional responsibility of military personnel entrusted with the task of ensuring the security and defense of the state in peacetime and wartime is particularly high. The article considers the meaning of the term "military-professional responsibility" and defines its features on the basis of the approaches of domestic scientists.

**Key words:** military-professional responsibility, military service, cadets, features, responsibility, approach, training military center, formation.

А.Ю. Куксов, военнослужащий, г. Краснодар, E-mail: alexeykuxov@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ

В нашей стране накопилось много проблем, решение которых затруднено по причине отсутствия или деформации персональной ответственности за конечный результат деятельности как руководящих кадров, так и исполнителей. По этой причине в современных условиях проблеме формирования ответственности личности стали уделять все больше внимания. К разрешению этого вопроса подключилась и отечественная наука, которая активно ведёт поиск

путей повышения социальной и профессиональной ответственности граждан России. Особенно высоко значение и наличие профессиональной ответственности у военных кадров, на которых возложена задача обеспечения безопасности и обороны государства в мирное и военное время. В статье на основе подходов отечественных учёных рассматривается сущность термина «военно-профессиональная ответственность» и определяются её особенности.

**Ключевые слова:** военно-профессиональная ответственность, воинская служба, курсанты, особенности, ответственность, подход, учебный военный центр, формирование.

Ответственность личности проявляется в её профессиональной деятельности, поведении и дисциплине. Это позволяет говорить о профессиональной ответственности.

Нас интересует термин «военно-профессиональная ответственность» (ВПРО), свойственный для всех категорий военнослужащих. Изучение руководящих документов показывает, что воинская служба характеризуется следующими особенностями:

- представляет собой специфический вид государственной службы, который регламентируется Конституцией Российской Федерации, федеральными законами, общевоинскими уставами, приказами и директивами Министра обороны РФ;
- предназначена для решения важнейшей задачи – обеспечения обороноспособности государства и высокой боевой готовности Вооруженных Сил России в интересах охраны морских, сухопутных и воздушных границ, поддержания готовности к нанесению сокрушительного удара (как превентивного, так и ответного) по любому агрессору;
- связана с риском для жизни и здоровья военнослужащего;
- предполагает наличие высокого профессионального мастерства и самоотверженность личности в бою с врагами Отечества;
- имеет ряд социально-психологических проблем, связанных с адаптацией личности, становлением военного профессионала, наличием ряда ограничений, строгостью воинской дисциплины и воинского порядка.

Всё это обуславливает: а) потребность в акцентировании внимания к проблеме формирования ВПРО курсанта учебного военного центра, являющейся специфической социально-статусной характеристикой будущего защитника и кадрового офицера Отечества; б) необходимость в комплексном анализе ВПРО курсанта учебного военного центра с целью раскрытия её общесоциального назначения в интересах обеспечения обороноспособности государства.

Для дальнейшего рассмотрения нашей темы необходимо рассмотреть подходы отечественных учёных к термину «военно-профессиональная ответственность», позволяющие уяснить сущность этого феномена.

Что же следует понимать под термином «военно-профессиональная ответственность»?

Ответ на этот вопрос мы можем найти в трудах отечественных учёных.

Философский подход подразумевает понимание ВПРО как важнейшей ценности военного профессионала, обусловленной требованиями Конституции и законов РФ, Военной присягой и общевоинскими уставами (С.Н. Васильев [1], С.П. Галченко [2] и др.). Е.В. Смирнов акцентирует внимание на понимании военнослужащими профессионализма как личной ценности, что способствует повышению его социально-политической и профессиональной активности, утверждению военно-профессионального сознания и ответственности, направленных на реализацию задач военно-профессиональной деятельности [3].

Отечественные психологи Н.Н. Семенов [4], Т.В. Маркелова [5] и др. исходят из понимания ВПРО будущих военных кадров как интегративного качества личности, включающую, её способность к принятию обоснованных решений в профессиональной деятельности, проявление настойчивости в их реализации и готовности отвечать за достигнутые результаты и любые последствия.

Социологическая наука подчёркивает высокую социальную ценность военно-профессиональной деятельности направленной на защиту рубежей Отечества и мирного труда российского народа. Согласно взглядам В.А. Шубина [6], формирование ВПРО возможно в процессе профессиональной социализации курсанта, в ходе которой личность приобретает профессионально важные личностные качества, необходимые профессиональные компетенции, конструирует профессиональные стратегии, в том числе и стратегию ВПРО.

Сущность педагогического подхода заключается в обеспечении целостного воспитания профессиональной ответственности у учащихся в образовательном процессе, путём формирования знаний, убеждений, умений, навыков, потребностей на основе гуманной позиции личности.

Так, О.В. Григорьев и А.В. Федункин [7] понимают сущность ВПРО военнослужащих как форму проявления качественного и добросовестного выполнения служебно-должностных обязанностей, как результативность профессионального мастерства и военно-профессиональной деятельности. А.Н. Томилин [8] отмечает, что для военных кадров ВПРО – это компонент профессиональной направленности военнослужазщего и базовое качество, проявляемое в поведении и отношении к воинскому долгу, качеству выполнения функциональных обязанностей и служебных задач по совершенствованию боевой готовности и своего воинского мастерства. Согласно взглядам В.П. Швыдкова [9], ВПРО офицера – это сложное, интегральное морально-нравственное качество личности, для которой характерно высокая готовность оперативно и эффективно действовать в соответствии со складывающейся обстановкой. Такая специфическая готовность должна соответствовать: а) конкретным требованиям военной службы, военной профессии; б) осознанию своих прямых функционально-должностных обязанностей; в) способности предвидения любых возможных последствий, которые могут наступить от своих действий; г) персональной ответственности за свои поступки. По мнению автора, ВПРО должна постоянно и систематически формироваться у военнослужащих, в том числе и у курсантов военных вузов.

В соответствии с точкой зрения С.Н. Васильева [10] на формирование и развитие ВПРО военнослужащих и курсантов существенное влияние оказывает наличие у личности социальной ответственности, являющейся важнейшим качеством зрелой личности, позволяющее ей на основе знаний о допущениях и ограничениях в собственном поведении принимать правильные решения, совершать социально одобряемые действия, строить продуктивные отношения с окружающими, успешно выполнять поставленные задачи. Согласно позиции А.В. Немчинова [11], ВПРО – это базовое, профессионально значимое качество военного профессионала, которая во многом закладывается у курсантов на начальном этапе обучения в военном учебном заведении, а потом формируется и развивается в процессе дальнейшего обучения.

Обучение курсантов в военных учебных центрах имеет своей главной целью осуществить профессиональную подготовку будущих офицеров в соответствии с их предназначением к эффективному выполнению служебных обязанностей по первичной офицерской должности. Т.В. Маркелова говорит о необходимости осуществить в период обучения в учебных военных центрах заблаговременное формирование ВПРО и устойчивости психики к функционированию в изменившихся условиях воинской жизнедеятельности.

Переменный контингент ВУЦ – курсанты – это юноши, возраст которых 17 – 22 года. Особенности этого возраста исследовали Б.Г. Ананьев, И.С. Кон и др. К таковым относятся: формирование самосознания и личного мировоззрения, постигается мужская модель поведения, осуществляется подготовка к семейной жизнедеятельности, вступлению в брак; развивается социальная ответственность и готовность вступления в новые социальные общности; проигрываются разнообразные социальные роли и формируется индивидуальная идентичность; совершается становление интеллектуальной организации и её дальнейшее формирование, что связано с вхождением в широкий социум; усиливается рефлексия, способность мысленного обращения к своим собственным мыслям, теоретизирование, идеализация; продолжает развиваться способность распознавать противоречия в словах, действиях, поступках; молодые люди стремятся к самореализации и индивидуализации; достигается социальная зрелость, что подразумевает возможность выполнения социальных обязанностей и принятие на себя ответственности за свою жизнь; субъективно появляется чувство взрослости [12].

По мнению Э.Ф. Зеер [13], в период юности личность испытывает трудности двух кризисов профессионального развития (табл. 1).

Для курсантов ВУЦ характерно переживание двух возрастных кризисов: первый – перехода к юности (1-2 курс) и второй – перехода к взрослости (3-4 курс). Эти особенности следует учитывать в учебно-воспитательной работе с курсантами ВУЦ.

Таблица 1

Кризисы профессионального развития личности

Кризис	Факторы его обуславливающие	Способы, его преодоления
Профессионального выбора (16 – 18 лет)	Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизнедеятельности. Перестройка ведущей деятельности.	Смена мотивов учебно-профессиональной деятельности. Коррекция выбора профессии.
Профессиональных ожиданий (18 – 20 лет)	Трудности профессиональной адаптации. Освоение новой ведущей деятельности. Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности.	Активизация профессиональных усилий. Корректировка мотивов труда и «Я-концепции». Увольнение, смена специальности и профессии.

Проведённые А.А. Колодовским, О.В. Фомичевой, К.В. Марковым и др. исследования показывают, что у курсантов факультетов военного обучения и УВЦ не сформирована ответственность за профессиональный выбор, реализацию социального долга; они не обладают лидерским потенциалом; не сформирована государственно-патриотическая позиция; отсутствует способность к разрешению жизненных трудных ситуаций, препятствующих достижению выбранной цели; низки навыки самоорганизации, анализа ситуации, чувство ответственности и личная дисциплина и др. Часть из них не готова к выполнению в полную силу обязанностей по назначаемой должности – командира подразделения и руководителя первичного воинского коллектива.

В процессе формирования ВПрО у курсантов УВЦ следует учитывать особенности детерминации становления личности, уровень профессиональных достижений которой определяется индивидуальными особенностями и личностными характеристиками. На индивидуальное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, а на личностное – психические особенности и ведущая деятельность, на профессиональное – социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. А.А. Бодалева выделил сценарии развития взрослого человека:

1. Индивидуальное развитие значительно опережает личностное и профессиональное. В результате – отсутствуют интересы, склонности и способности к какой-либо деятельности, профессиональная подготовленность не выражена, низкий уровень трудоспособности.

2. Личностное развитие человека идёт более интенсивно, чем индивидуальное и профессиональное. Проявляется в бережном отношении к окружающей среде, людям, предметам материальной и духовной культуры, в привязанности к семье и др. Физическое здоровье и профессиональные достижения находятся на втором плане.

3. Профессиональное развитие доминирует над двумя другими «ипостасями» человека. Приоритет профессиональных ценностей, тотальная погруженность в работу.

Относительное соответствие темпов индивидуального, личностного и профессионального развития – это оптимальное соотношение, обуславливающее реализацию, «выполнение» человеком себя [14, с. 24–30].

Проведённые индивидуальные беседы с курсантами первого курса УВЦ и тестирование их позволили установить, что у части курсантов не сформировано ВПрО, что выражается:

- во взглядах к воинской службе и военно-профессиональной деятельности (преобладание пацифистских настроений: воинская служба не нужна, воинская деятельность – пустая трата времени (57%));
- в отношении к учёбе и подготовке себя как военного профессионала (для некоторых курсантов учёба в УВЦ – временное явление, крайняя необходимость (34%));
- в отношении к государству и социуму (безучастное, не желание интересоваться внешнеполитической и внутренней обстановкой, не понимание сути обострения международной обстановки и необходимости укрепления обороноспособности страны, готовности каждого россиянина к защите Отечества и его интересов (до 62%));
- в отношении к самому себе (равнодушие к успехам в военно-профессиональной учёбе, безынициативность, отсутствие готовности к самосовершенствованию и самовоспитанию, желание скорейшего завершения обучения (41%).

#### Библиографический список

1. Васильев С.Н. *Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2006.
2. Гальченко С.П. *Военно-профессиональные ценности в ценностных ориентациях военных кадров (социально-философский анализ)*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 1994.
3. Смирнов Е.В. *Духовные ценности в военно-профессиональном сознании офицерского корпуса России: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Москва, 2008.
4. Семенов Н.Н. *Становление профессиональной ответственности у курсантов военных училищ Сухопутных войск*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1998.
5. Маркелова Т.В. *Теоретико-методологические основы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Москва, 2011.
6. Шубин В.А. *Профессиональная социализация курсантов вузов государственной противопожарной службы*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Пенза, 2011.
7. Григорьев О.В., Федункин А.В. К вопросу о формировании профессиональной культуры поведения будущего офицера. *Инновации в образовании*. 2011; 11: 30 – 41.
8. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*. монография. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
9. Швыдков В.П. *Воспитание профессиональной ответственности у офицеров подразделений боевого обеспечения Военно-воздушных сил Российской Федерации*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
10. Васильев С.Н. *Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Кострома, 2006.
11. Немчинов А.В. *Формирование ответственности как профессионально-личностного качества у курсантов младших курсов военного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Саратов, 2008.
12. Кон И.С. *Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.
13. Зеер Э.Ф. *Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов*. 4-е изд., перераб., доп. Москва: Академический проект; Фонд «Мир», 2006.
14. Бодалев А.А. *Вершина в развитии человека: характеристики и условия достижения*. Москва: Флинта, 1998.

#### References

1. Vasil'ev S.N. *Formirovanie social'noj otvetstvennosti u kursantov voennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2006.
2. Gal'chenko S.P. *Voennoprofessional'nye cennosti v cennostnykh orientatsiyakh voennykh kadrov (social'no-filosofskij analiz)*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskikh nauk. Moskva, 1994.

Как видим, у курсантов УВЦ не сформированы важнейшие персональные характеристики, одновременно составляющие содержание ответственности, вернее ВПрО.

Выполненный выше анализ и изучение работ С.В. Бессмертной, Т.М. Беспаловой, С.Н. Васильева и других позволили нам установить, что военно-профессиональная ответственность курсантов УВЦ как будущего офицера запаса Вооруженных Сил России есть важнейшее базовое личностное качество, проявляющееся в саморегуляции учебной, служебной и повседневной жизнедеятельности деятельности, которая отличается динамичностью, сложностью служебных отношений, готовностью отвечать за личные действия, поступки и достигнутые конечные результаты.

Следовательно, военно-профессиональная ответственность курсанта военного учебного центра – это его личностная характеристика, формируемое интегративное и базовое профессиональное качество, отражающее специфическое социальное, правовое и морально-нравственное отношение к конституционному долгу, воинской профессии, базирующееся на развитых профессиональных способностях к принятию в интересах воинской службы обдуманных, логичных и грамотно обоснованных решений, проявление настойчивости, инициативы и добросовестности в их выполнении и готовности отвечать за результаты и последствия своей военно-профессиональной деятельности.

Сущность воспитания ВПрО представляет собой целенаправленный педагогический процесс, прививающий курсантам потребность в выполнении требований руководящих документов, предписывающих организацию и регламент военно-профессиональной деятельности в интересах обеспечения и поддержания высокой боевой готовности, качественное руководство подчиненным личным составом и эффективное выполнение поставленных боевых задач. В итоге, это становится для каждого будущего офицера профессиональной осознаваемой и личностно-значимой совокупностью норм и правил поведения.

Содержание процесса воспитания ВПрО охватывает стройный комплекс организационных и воспитательных мероприятий, включает цели, задачи, субъект-объектные отношения, результаты и обратные связи, и позволяет развивать у курсантов мотивационный, волевой, познавательный и эмоциональный компоненты военно-профессиональной ответственности.

Выполненный выше анализ позволяет вычленить *основные особенности ВПрО курсанта учебного военного центра*: личностная характеристика будущего офицера, формируемая в процессе социализации и процессе обучения в специализированном военном учебном заведении; компонент профессиональной направленности и профессионально-важных качеств; качественный показатель зрелости личности курсанта, его компетентности и растущего военно-профессионального мастерства; особый элемент, присутствующий во всех видах воинской деятельности; показатель зрелости офицера, качества и результативности его военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, проведённый анализ научной литературы позволил:

1. Уточнить сущность и основные особенности военно-профессиональной ответственности курсантов военного учебного центра, важнейшей из которых является то, что ВПрО курсанта учебного военного центра проявляется в его делах (учёбе и службе), поведении и дисциплине.
2. Для формирования высокого уровня ВПрО у курсантов военного учебного центра следует разработать целевую программу и организовать с ними её изучение.

3. Smirnov E.V. *Duhovnye cennosti v voenno-professional'nom soznanii oficerskogo korpusa Rossii: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2008.
4. Semenenko N.N. *Stanovlenie professional'noj otvetstvennosti u kursantov voennyh uchilishch Suhoputnyh vojsk*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
5. Markelova T.V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy zablagovremennoj ustojchivosti buduschih oficerov zapasa k usloviyam voenno-professional'noj deyatel'nosti*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2011.
6. Shubin V.A. *Professional'naya socializaciya kursantov vuzov gosudarstvennoj protivopozharnoj sluzhby*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Penza, 2011.
7. Grigor'ev O.V., Fedunkin A.V. K voprosu o formirovanii professional'noj kul'tury povedeniya buduschego oficera. *Innovacii v obrazovanii*. 2011; 11: 30 – 41.
8. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlenosti oficera-vospitatelja*: monografiya. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2010.
9. Shvydkov V.P. *Vospitanie professional'noj otvetstvennosti u oficerov podrazdelenij boevogo obespecheniya Voenno-vozdushnyh sil Rossijskoj Federacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
10. Vasil'ev S.N. *Formirovanie social'noj otvetstvennosti u kursantov voennogo vuz*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2006.
11. Nemchinov A.V. *Formirovanie otvetstvennosti kak professional'no-lichnostnogo kachestva u kursantov mladshih kursov voennogo vuz*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Saratov, 2008.
12. Kon I.S. *Mezhdisciplinarnye issledovaniya. Sociologiya. Psihologiya. Seksologiya. Antropologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2006.
13. Zeer E.F. *Psihologiya professii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. 4-e izd., pererab., dop. Moskva: Akademicheskij proekt; Fond «Mir», 2006.
14. Bodalev A.A. *Vershina v razvitiy cheloveka: harakteristiki i usloviya dostizheniya*. Moskva: Flinta, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 371

**Leck Hod, Safety Manager (Israel), E-mail: hod38@bezeqint.net**

**THE PROBLEM OF ENSURING SAFETY OF CHILDREN IN ROAD ACCIDENTS IN ISRAEL.** In the paper it is the author's intention to indicate an existence of a void in the governmental structure and cast light with a powerful spotlight on a phenomenon that is felt by everyone however nothing is being done about it. In every modern state there are Ministers of Police, Education, Justice and Transportation that each one handles their own area; however, there is not always a correlation between them. There is a silent consent of many people including the academy that traffic accidents are a matter of fate. It is obvious that the handling and struggle with traffic accidents require an interaction of several entities: law, legislation, education and enforcement. This paper is aimed mainly at the field of safety and enforcement. As it is well known, there is no Minister of Safety in Israel as well as in other countries, who would supervise proactive actions of the other entities. The state needs to realize that it is economically worthwhile to invest in safety. The paper recommends the Prime Minister to authorize a new Ministry that would be a Ministry of National Safety.

**Key words:** safety, management, enforcement, research, responsibility.

**Лэк Ход, полковник в сфере Системы безопасности расследования дорожных происшествий, Израиль, E-mail: hod38@bezeqint.net**

## ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫХ ПРОИСШЕСТВИЯХ В ИЗРАИЛЕ

В статье автор поднимает проблему о том, что при наличии в каждом современном государстве министров полиции, образования, юстиции и транспорта и др., каждый из этих министров занимается своей областью, однако не всегда существует корреляция между ними. Существует мнение, что дорожно-транспортные происшествия – это вопросы судьбы, и на них нельзя влиять. Очевидно, что борьба с дорожно-транспортными происшествиями требует взаимодействия нескольких субъектов: права, законодательства, образования и правоохранительных органов. Как известно, в Израиле, как и в других странах, нет министра безопасности, который контролировал бы активные действия других образований. Государство должно понимать, что экономически целесообразно инвестировать в безопасность. Автор статьи рекомендует создать в Израиле новое министерство – Министерство национальной безопасности, которое возьмёт на себя комплекс проблем, в том числе и проблему безопасности детей на дорогах, обеспечения профилактической работы с ними в образовательных учреждениях с целью уменьшения транспортных происшествий, произошедших по вине детей, не соблюдающих меры предосторожности на дорогах.

**Ключевые слова:** безопасность, управление, принуждение, исследование, ответственность.

### Introduction

The problem: in the state of Israel which is relatively small in comparison to the world and which is technologically and scientifically advanced, there are 400 casualties and 30,000 wounded in average as a result of traffic accidents. Specialists around the world maintain that the factors of traffic accidents are: the person, the vehicle and the road, whereas the person is the primary factor for 90% of all traffic accidents. At the same time, specialists agree that there are several factors of handling the problem of traffic accidents: 1. Change of severe legislation; 2. Non-compromising, aggressive judging; 3. Education for road safety; focused and quality enforcement by the police.

The rationale is that police officers have no control and influence over the first three factors: legislation, judging and education; however, they have full control over methods of enforcement.

The purpose of this paper is to examine whether there is a correlation between enforcement and the number of traffic accidents. The secondary purpose is to discuss who manages safety in the country? This secondary purpose is intended to provoke thought amongst decision makers in the state of Israel.

Contribution of this paper is the most important thing in the world – saving lives: by a different, focused and developed enforcement we would be able to save human lives.

Additional contributions are: reduction of injuries, decrease in hospitals' resources, less traffic jams due to traffic accidents, less air pollution (if no traffic jams due to accidents), lower loss of working hours of drivers and passengers that are stuck in traffic jams as a result of traffic accidents, improvement of level and quality of life, education for tolerance and patience, education for safety, a positive impact on our children, reduction of damage to property – road, traffic lights.

### 2. Body of Paper

In every developed country there are ministers in charge of specific areas; the minister of defense, the minister of inner security, minister of education, health, finance and so on. But is there a minister in charge of the safety in the country?

It is safe to assume that if a survey would be held in any country in the world asking "what is the most important issue?" the most common answers will be the children, human life and then the usual list: health, economy, security, welfare, education, culture etc.

In charge of the education there is a Minister of Education, in charge of public health there is a Minister of Health, in charge of the safety of the citizens there is a Minister of Internal Security but who is in charge of safety?

Current estimation indicates that every year around 800,000 people are killed in traffic accidents. In Europe alone the estimation is 40,000 casualties and a damage worth of 160 million Euros (Carmel, 2006).

These concerning numbers rise the question – are traffic accidents our fate, a given which is unchangeable? Are we, as individuals, as a society and as a state, doing the greatest efforts to prevent the next accident?

Among the population we encounter a contradiction regarding the subject; on the one hand the feeling that "it will never happen to me – I'm a careful driver", and on the other hand a concern and a motivation to handle and prevent further casualties.

The Minister of Transportation is in charge of driving instructions and improving of roads. The Minister of Education is in charge of educating the children including in the subject of road safety. The Police are in charge of enforcing traffic laws but is there integration between these three entities? Are there political issues that can prevent these entities from working together?

The answer is not clear – nowadays there is no one in charge of safety in general and no one in charge of traffic safety in particular. In any field, whether business, education, social, etc., when there is no manager in charge, there isn't any management. In such situation there would be no strategy, goals would not be set and no actions would take place.

Safety requires strategy

According to Hekart and Gitelman, (2008), safety in the country should be managed strictly. As in factories, which employ 50 workers and more, that are being re-

quired by law to appoint a safety supervisor (who has very clear tasks to handle as specified by law) so should be on a state level. The main conclusion of this paper is that we cannot accept the situation of lack of management when it comes to the safety on a state level. Data collection should be managed, researching the field should be managed, annual goals, which are clear and quantitative, should be managed as for long term goals and appointment of people who will see for their actual occurrence. It is imperative to include the business organizations in a national steering board and decision making processes should be managed. Recourse distribution should be planned in order to improve the infrastructure, the education and to promote enforcement and this whole process should be monitored and supervised. But above all that it is crucial that there is a representative in the government which serves as a Minister of Safety and is in charge of integrating all the relevant entities and takes the responsibility regarding this important issue. This representative's responsibility would include strategy planning, goal setting and monitoring, providing the needed resources to the relevant entities and providing updates on the progress made (Lotan, 2010).

#### Investing in safety – a safe investment

According to Negbi-Partuk (2012), a safety supervisor in an organization is a source of income and not an expense. Directorate, employers, factory owners judge their businesses according to a profit-loss scale. Business owners think by profits, therefore acknowledging the fact that a qualified safety supervisor can save money for the organization, would surely convince them to invest in safety. In situations where the safety supervisor is considered by the boss as an unnecessary expense, forced on him by law, it is important to prove his wrong perception. In order to strengthen this point I will use an example of a company which employs 200 drivers. If the vehicles used for deliveries are over 3 years and 200,000 km, the likelihood for them to need mechanical repairs and a visit to a garage goes up. Each month dozens of days would be wasted on treating these vehicles, waiting for repairs, workers out of work due to lack of cars, overload on other drivers and the following resentment they would feel, affect the quality of service and are a risk of losing customers. The cost and benefits should be considered when deciding what to do with old cars, the answer will not always be to get rid of them. There are other advantages in discussing these matters such as: responsibility for the vehicles, a higher moral of the workers and less waste of time treating malfunctions (Bechor, Morik & Gitelma, 2012).

Another example could be a company which infuse to its workers the notion of driving 10 km less than usual on every type of road. It can be proven scientifically that the fuel usage will decrease by 10%. If hypothetically a company uses 10,000 liters of fuel a month, it will save 12,000 liters of fuel a year. This saving is additional to the decreased wear on tires and all the cars systems. But most importantly the ride would be safer and the risk of being involved in a car accident decreases. Studies around the world show a strong correlation suggesting that driving slower decreases the probability to be involved in an accident. Another advantage comes with adopting this policy which is more satisfied workers and a higher morale. Although the salary would not be increased, the workers are likely to feel more content in their working place when they feel that their safety is important for their employer and that he is willing to invest in order to provide them with a more friendly working environment.

#### Sick days / hospitalization / rehabilitation

When an industrial accident occurs and a worker is injured he is usually rushed to a hospital. When it is a mild injury, the worker will be absent for about a week and the production line he was part of will generally stop jamming the whole process. In the case of a serious injury the implications for the factory are even worse. In this case the employee can be hospitalized for a number of months which would require the company to hire a new employee, teach him the line of work and pay two salaries on that single position. This is, with no doubt, a losing situation for the factory, not to mention if there happen to be multiple injured workers at the same time. On top of the financial loss, the workers motivation can be hurt on the basis of the feeling that they are not looked out for or protected.

Publications in the media about a worker being injured or killed in a certain factory can cause customers to avoid business with the certain place. The reason being that a lack of safety management could possibly indicate a lack of quality management, therefore there is a chance the product would not be reliable.

In conclusion, factory owners and employers must see that safety management is an integral part of planning, manufacturing, marketing, storage and supply. Professional workers are safe workers. Good quality workers are safe workers. Loyal workers are workers who receive the means and legitimization to keep them safe. Safety management is worthwhile for the short run and certainly for the long run.

The issues of safety and hygiene are matters that every respectable organization nowadays must dedicate thought and resources to. The earliest recorded reference to this subject is found in the bible given to the Jewish nation. The Bible raises this issue to the level of holy laws, above the understandable importance of being healthy, protecting the environment and keeping safe. In that we understand the importance of these issues for our wellbeing and for the continuation of the human race (Or-Yarok, 2010).

In the section of the Torah "ki tetze" we are commanded "thy build a banister to your roof and you shall not store blood in your home" (Deuteronomy, 22:8). The Bible acknowledges the responsibility of a landlord regarding malfunctions in his house and he must be responsible for them. From that we can derive that factory managers, mayors, heads of organizations, etc., must all be accountable for things happening

under their jurisdiction. This applies even if that manager had appointed a safety supervisor – the responsibility is basically his. Furthermore, the Bible emphasises the subject of hygiene and health as seen in the following example "thy stake shall be on your waist" (Deuteronomy, 23:14). From this commandment we can understand the importance of keeping clean and protecting the environment from littering. If this matter was important then, today it is even more imperative to think of these issues as the world is getting more crowded and the rising pollution is threatening to our lives. If each of us would not pay attention to these small things, we shouldn't be surprised that our managers and leaders also neglect their responsibilities.

Even if the issues of safety and hygiene are set aside in favour of allegedly existential issues such as security and finance it is done without concrete justification; the number of casualties and injuries from pollution and accidents are much higher than the casualties of wars and terrorism acts. It is all a matter of education and awareness and in that field the exposure in the press and education system is greatly lacking.

Academic research regarding traffic accidents is required. Traffic accidents are a result of the human factor, the road and the vehicle. Decreasing the number of accidents can be achieved only after analyzing all the factors and causes and taking into consideration factors as time of day, geographical location, etc. cutting down the number of accidents must be based on research derived from data and facts (Lotan, 2010).

Academic research can be conducted in three major ways: quantitative research, qualitative research and a research that combines these two methods.

Quantitative research is based on encoding data using statistics and finding relations between variables, between cause and effect and so forth. Using this kind of research you could strengthen or disprove the research hypothesis. Qualitative research is oriented to understand phenomena through the meaning people give them when they experience them. The data is usually collected through interviews and the main advantage is that the researcher can understand the phenomena in the most genuine way. A combined research unites these two methods therefore enjoying the advantages of both methods and eliminating some of the disadvantages in them. In practice, the researcher can use a theory to build a hypothesis and check it quantitatively, as well as conduct interviews and observations.

#### Research is necessary

According to the annual report of the Israeli Police Research Division (2005-2011), conducting research is the only way we can monitor whether the government's policy are actively implemented. Studies must be based on professional and up-to-date knowledge which would help providing answers for the field of traffic accidents. Follow-up studies will check the level of implementation of current programs and their effectiveness. Without this information, decision makers would not be able to determine an effective policy.

Nowadays, policy is determined using gut-feeling without proper examination of effectiveness. In the past decade, we are experiencing a continued decline in the number of studies in the field, which makes it harder to fight with accidents.

#### Research policy in the field of traffic accidents

Research programs in the field should be long termed. Tendencies should be studied in long-term retrospect and comparisons should be made; all to improve the enforcement, education, infrastructure and government policy.

#### Research of traffic accidents

Scientific research (opposed to criminal research) characterizes three types of traffic accident data:

- 1) Data collection by police traffic accidents detectives for the purpose of building a national data base of causes and factors.
  - 2) Investigating infrastructure (road) causes and mechanical causes.
  - 3) In depth investigation following a multiple injury accident and/or casualties
- Summary
- a) Policy and legislation should be determined on the basis of quantitative academic research.
  - b) A reinforcement plan should be executed only on the basis of analyzing data regarding days, hours, location, type of road, driver profile, type of vehicle etc.
  - c) A national data centre should be established and be highly maintained.
  - d) Each state/region should be forced to perform research on traffic accidents in their area taking into consideration the culture and differences characterizing their residences.
  - e) Research in the field should be publicised, national wide, as a means of education.
  - f) Research must include criminal investigation.
  - g) Academic teaching regarding safety should be encouraged in all levels, even until the PHD degree

#### Conclusions

1. No direct relation can be confirmed between enforcement and the number of accidents.
2. There is no single body that manages safety in Israel.
3. Further studies are required which are unique in the field of safety.

Limitation – a difficulty to examine the direction and command of policemen over policemen.

Advantages – reduction of harm to human lives and damage to property.

Possible applications – with the resources presently available in the police force: personnel, mobility and electronic devices, enforcement can be done differently and better almost without additional resources of policemen and means.

## Библиографический список / References

1. Maariv newspaper, main, internal news, Carmel, L. Dec. 10, 2006.
2. Report, Hekart, S. & Gitelman, V. *Indexes of road safety in Israel in comparison to Europe as part of the ETSC-PIN program*. 2008.
3. Bechor S., Morik, S. & Gitelma V. *The Institute of transportation research – the Technion*. May, 2012.
4. Lotan Z. *head scientist of Or Yarik. Speed of driving: the need for management*. Decade to Or-Yarok. 2010.
5. Negbi-Partuk, O. "Playing with fire" – investing in safety is worthwhile. *Annual convention on property – risk management*. Nov. 2012.
6. Or-Yarok. Or-Yarok Newsletter. 17. Oct. 2010.
7. *Israeli Police website*. Research Department. Annual reports of 2005 – 2015.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 37.01

**Lopoukha T.L.**, Cand. of Science (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk Higher Military Command School (Novosibirsk, Russia), E-mail: lopoukha@yandex.ru  
**Alekhnin I.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Military University of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia),  
 E-mail: lopoukha@yandex.ru

**MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN MILITARY SCHOOLS.** The article analyzes the development of the system of professional education for future officers, identifies its mechanisms. The aim of the article is to identify and use mechanisms for the development of the system of professional education for future officers. The study is conducted on the basis of methods of systemic and axiological approaches. The researchers have studied the influence of social, biological and spiritual factors on the process of professional education from the standpoint of their internal unity and interaction. The special role of the professionally-oriented social environment of a military university, which provides for the formation of basic professional orientations, is considered. The influence on the socialization process of future officers who dominate the society of social relations is noted. The mechanisms for developing the system of professional education of cadets are specified, it is noted that the motivational, behavioral, cognitive and emotional structures of their personality are included in the process of forming the professional qualities of future officers. The development of the system of professional education takes place under the influence of rational and irrational mechanisms of regulation.

**Key words:** professional education, military education, military-professional environment, professional education of cadets.

**Т.Л. Лопуха**, канд. пед. наук, доц., Новосибирское высшее военное командное училище, г. Новосибирск, E-mail: lopoukha@yandex.ru  
**И.А. Алехин**, д-р пед. наук, проф., Военный университет Министерства обороны РФ, г. Москва, E-mail: lopoukha@yandex.ru

## МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ

В статье анализируется развитие системы профессионального воспитания будущих офицеров, выявляются его механизмы. Целью представленной нами статьи является выявление и использование механизмов развития системы профессионального воспитания будущих офицеров. Исследование проводилось на основе методов системного и аксиологического подходов. Нами исследовано влияние социальных, биологических и духовных факторов на процесс профессионального воспитания с позиций их внутреннего единства и взаимодействия. Рассматривается особая роль профессионально-ориентированной социальной среды военного вуза, обеспечивающей формирование базовых профессиональных ориентаций. Отмечено влияние на процесс социализации будущих офицеров, господствующих в обществе социальных отношений. Уточнены механизмы развития системы профессионального воспитания курсантов, отмечено, что в процесс формирования профессиональных качеств будущих офицеров включены мотивационные, поведенческие, познавательные и эмоциональные структуры их личности. Развитие системы профессионального воспитания происходит под влиянием рациональных и иррациональных механизмов регуляции.

**Ключевые слова:** профессиональное воспитание, военное образование, военно-профессиональная среда, профессиональное воспитание курсантов.

В современных динамично усложняющихся геополитических условиях, характерных появлением новых исторических вызовов и угроз безопасности России, проблема совершенствования профессионального воспитания будущих офицеров является ключевой в системе военного образования.

В профессиональном воспитании курсантов военных вузов действуют социальные законы, определяющие его характер. Специфику и характер процесса успешного профессионального воспитания раскрывает механизм действия социальных законов, который, по мнению Г.В. Осипова, является принципом «построения системы социальных связей и отношений, в которых индивиды взаимоотносятся друг с другом в конкретных условиях места и времени» [1, с. 392]. Он считает, что элементами механизма функционирования социальных законов являются однотипные свойства и признаки объектов социальной системы, детерминирующие её поведение в данных условиях. Профессиональное воспитание – это социальный процесс, указанное свойство ему придает взаимодействие относительно однородных групп компонентов социальной организации, которые связаны структурно-функциональными или причинными зависимостями [2, с. 193]. Указанный социальный процесс отличается массовостью и может быть оценен как вероятностно-детерминированный. Причиной детерминации является совокупность зависимых и независимых переменных, которые, взаимодействуя, вызывают изменения в профессиональном воспитании как системе и успешности профессионального воспитания обучаемых. По мнению В.А. Ядова, «механизм действия социальных законов по своей природе всегда останется вероятностным» [3, с. 10].

Проблема, которую мы решаем в своем исследовании, состоит в том, что существует противоречие, между высокими требованиями, предъявляемыми к профессиональным качествам выпускников военных вузов, и недостаточной разработкой теоретических и ценностных основ развития системы их профессионального воспитания. Целью представленной нами статьи является выявление и использование механизмов развития системы профессионального воспитания будущих офицеров, способствующих разрешению выявленного противоречия.

Свое исследование мы проводили на основе методов системного и аксиологического подходов.

Понятие «механизм» в русском языке трактуется как «система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности... Последовательность состояний, процессов, определяющих собою какое-нибудь действие, явление» [4, с. 354]. Процесс профессионального воспитания курсантов военных вузов проходит с использованием социальных и психологических механизмов социализации. Механизм социализации является, по мнению В.Е. Шинкевича, соединением факторов, представляющих условия социальной среды, с личностными [5, с. 72].

Указанные факторы, как считает Д.Д. Невишко, могут соединяться в ходе:

- стихийного взаимодействия компонентов социальной среды и личности;
  - организованного, специального взаимодействия среды и обучаемого при посредстве системы религиозных, научных, моральных, социально-психологических, культурных символов;
  - преобразующей духовной и материальной деятельности, обусловленной творческой природой сознания и психики личности;
  - самосознания и самопознания обучаемых [6, с. 80].
- Исследуя и выявляя социальные механизмы, действующие в профессиональном воспитании, необходимо, на наш взгляд, установить:
- существующую систему социальных связей, которыми обусловлен процесс профессионального воспитания;
  - ориентацию деятельности групп обучаемых в сходных условиях;
  - повторяемость и устойчивость социальной деятельности и взаимодействия курсантов и педагогических работников в системе профессионального воспитания, действующей при данных условиях.

Профессиональное воспитание реализуется по законам, действующим в сфере социализации личности.

В современных философской, социологической, педагогической и психологической науках существуют различные подходы к выделению механизмов со-

циализации и воспитания личности. Они достаточно тесно связаны с подходами к социализации как объекту изучения. К ним относятся: социальный, биологический, конвергентный, неклассической социологии и полифакторный подходы.

В первом случае социальные факторы считаются в развитии личности приоритетными (К. Левин, С.И. Григорьев, А.Д. Лопуха, Т. Парсонс, Р. Мертон, В.Н. Филиппов).

Во втором – подчёркивается значимость биологической сущности социализируемых (А.П. Гезелл, К. Конрад, З. Фрейд, А.Н. Леонтьев).

Конвергентный подход сочетает значимость социальных и биологических факторов, признаёт приоритетность биологических (Н.Ф. Лазурский, В. Штерн, В.В. Турченко, Л.В. Мардахаев и др.).

В рамках полифакторного подхода учитываются социальные, биологические факторы и возможности саморазвития личности (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, В.А. Беловолов, А.М. Егорычев и др.).

Подход неклассической социологии рассматривает биологические, социальные и духовные факторы как тесно взаимодействующие, обладающие внутренним единством (С.И. Григорьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский, В.Г. Немировский, Д.Д. Невирко, В.Е. Шинкевич и др.).

Социализация обучаемых в военных вузах происходит под воздействием широкого круга факторов внешней и внутренней среды: социально контролируемых, особенно значимых и неконтролируемых, зачастую неожиданно возникающих. В их ряду особенно значимы контролируемые факторы, среди которых профессиональное воспитание занимает особое место. Профессиональная социализация курсантов военных вузов осуществляется в основном в рамках системы профессионального воспитания, оно же обеспечивает рациональные ответы системы по минимизации воздействия неконтролируемых негативных факторов в рамках создаваемых механизмов защиты от негативного информационно-психологического воздействия.

«Социализация отражает, с одной стороны, совокупность всех социальных процессов усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, установок, образцов поведения, входящих в понятие культуры, присущей социальной группе и обществу в целом и позволяющих функционировать индивиду в качестве активного субъекта общественных отношений» [7, с. 143]. С другой стороны, мы видим значимость процесса его вхождения в профессиональную офицерскую среду, приобщения к системе её социальных связей, освоение социальных влияний офицерского сообщества посредством системного профессионального воспитания, обеспечивающего становление курсанта как офицера, преобразование его естественных, врожденных способностей, их окультуривание в соответствии с социальным заказом общества в системе военно-профессионального образования.

Таким образом, в профессиональном воспитании субъектом внешнего воздействия выступает военно-профессиональная среда, её факторы и условия, с другой стороны, личность обучаемого активно влияет на своё профессиональное развитие путём самообразования, саморазвития, самовоспитания и т. п., выступая социальным субъектом профессионального воспитания.

Внутренние факторы, мобилизуемые под влиянием внешних условий, их рефлексии обучаемыми, обеспечивают присвоение (интериоризацию) профессиональных ценностей под влиянием профессионально ориентированной среды военного вуза. Их присвоение обеспечивает формирование на этой основе профессионально значимых в профессии офицера ценностей.

Указанные воспитательные процессы обеспечивают трансформации их ранее унаследованных качеств, порой связаны с существенной реконструкцией личности обучаемых для формирования компетенций офицерской профессии.

Создаваемая в военном вузе профессионально ориентированная социальная среда обеспечивает формирование базовых профессиональных ориентаций, позволяет выравнивать иерархию профессиональных ценностей курсантов, представляя в качестве ориентира базовые ценности российского офицества, сформировавшиеся исторически и закреплённые нормативно современные.

Сущность социализации с позиций универсальной парадигмы социального развития В.Г. Немировского [8] и деятельностного подхода (Д.Д. Невирко, Л.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский) реализуется в ходе прохождения пяти стадий развития личности. Большинство из них связано с профессиональным воспитанием. В процессе указанных стадий социализации осуществляется семейное, социально-групповое, национальное, религиозное, идеологическое, половое и духовное самоопределение (идентификация).

Весомыми факторами профессионального воспитания курсантов являются компоненты профессионально ориентированной социальной среды, включённые в процесс военного образования.

К ним относятся:

- совокупность приобретённых статусов и ролей, которые определяют социальное положение обучаемых, по словам П.А. Сорокина, – «совокупность его связей со всеми группами населения, внутри каждой из этих групп, т. е. её членами» [9, с. 229];

- группа элементов социального института военной службы, системы военного образования, военного вуза, в которой курсанты осваивают роль обучаемого, будущего офицера с целью приобретения такого статуса;

- конкретные события и факты социальной практики, в процессе обучения влияющие на процесс профессионального воспитания.

Существенная значимость для успешности профессионального воспитания агентов социализации (семьи, групп сверстников, структур на основе дружеских отношений) [10; 11; 12].

Модели, механизмы и ведущие формы социализации будущих офицеров трансформируются правящими элитами сообразно особенностям господствующим в обществе социальных отношений. Крутые изменения здесь наблюдаются обычно в периоды крупных социальных перемен либо при нарастании внешних и внутренних угроз. Сегодня это происходит вполне естественно, «так как лидеры общества стремятся популяризировать среди граждан благоприятные для себя схемы поведения» [13, с. 164].

Обучаемые находятся в реально существующей действительности, осваивая систему общественных отношений, в том числе военно-профессиональных, в этом особую значимость имеет ближайшая микросреда. Кризисное состояние общества переходного периода делает её разновекторной (авторитарность – демократия; офицерское товарищество – прагматический расчёт; патриотизм – космополитизм; принципиальность – толерантность и т. д.). В таких условиях воинская социализация курсантов приобретает противоречивый и затяжной характер, не заканчивается в условиях вуза. Ускорить её может только системно организованное профессиональное воспитание, которое мобилизует возможности и способности курсантов на решение образовательных задач. Оно использует мобилизующие возможности нашего общества и военно-профессиональной среды, в том числе сформированной в досоветский и советский периоды.

Процесс социализации, по мнению большинства серьёзных исследователей, продолжается у человека в течение всей жизни [10; 7; 5 и др.]. Для военнослужащих – офицеров – преимущественно в форме профессионального воспитания (сборы, военно-политическая подготовка, информирование, правовая подготовка, курсовая переподготовка и т. п.).

Профессиональное воспитание курсанта начинается с его прибытия в военный вуз. Оно проводится путём освоения элементов военно-профессиональной культуры, боевых традиций и ценностей офицерского корпуса, усвоения офицерских (в том числе и бытовых) обычаев.

Курсанты приспосабливаются (адаптируются) к реальной военно-профессиональной среде и устанавливают с ней отношения. С учётом того, что это принципиально новая реальность, воспитуемые используют различные механизмы включения в среду – от приспособления до интеграции и активного взаимодействия с ней. В военном вузе для этого используются преимущественно педагогические формы и методы.

Чтобы усвоить роль, место и возможности профессионального воспитания в формировании профессиональных качеств будущих офицеров, необходимо уяснить сущность механизмов развития его системы в военных вузах. Вполне определено, что в профессиональном воспитании действуют основные механизмы социализации личности, которые использует система профессионального воспитания.

К ним, по мнению Т. Парсонса, относятся механизмы «изучения новых познавательных, оценочных и выразительных элементов направленности действия через взаимодействия с другими... механизм защиты, дающий возможность разрешения конфликта между потребностями. Второй механизм тесно связан с третьим – механизмом приспособления, который сублимирует конфликты, связанные с внешними объектами. Такое приспособление влечёт за собой интернализацию элементов социального контроля, его можно сравнить с супер-эго» [14, с. 17]. Указанное свидетельствует о том, что в ходе социализации когнитивные (познавательные) механизмы сопутствуют механизмам адаптации. Эти механизмы во многом определяют успешность профессионального воспитания.

К познавательным механизмам Парсонс относит имитацию и идентификацию, базирующиеся на уважении или любви (к родителям, Отечеству, службе). Для идентификации с другой личностью, социальной группой необходимо, чтобы последние установили с воспитуемым отношения определённого характера. По мнению Парсонса, человек получает индивидуальную нравственность от родителей, а защитные механизмы социализации контролируют происходящие изменения его личности, обеспечивая её стабильность, выполняя функции адаптации в группе [14]. Таким образом, механизмы социализации личности (адаптации, защитные, познавательные) формируют общий вектор профессиональных качеств курсантов, характеризующий их как будущих офицеров.

У З. Фрейда понятие «защитный механизм» означает совокупность процессов, свойственных невротам, или вытеснение, обращение в свою противоположность в защитных целях [15].

В качестве механизма социализации Ю. И. Гревцов выделяет имитацию как стремление «копировать поведение родителей, друзей, учителей, которые выступают для него примером», а также идентификацию – «процесс усвоения ... жизненной позиции родителей и других взрослых» [16, с. 262].

В качестве других механизмов, формирующих личность, Ю. Гревцов отмечает вину и стыд, выступающие социальными регуляторами и формируемые людьми в процессе взросления и социального научения.

С.А. Беличева подразделяет социально-психологические механизмы социализации на неосознанные, относя к ним внушение, заражение, подражание и идентификацию, и осознаваемые – авторитет, престиж, популярность, референтная группа [17].

Эти социально-психологические механизмы проявляют себя в групповых военно-профессиональных ценностях и нормах и, как объективно существующие явления, отражаются в сознании обучаемого, формируют его смысловые ориентации, тактику и стратегию профессионального поведения.

Сущностью механизма успешной социализации, как считает Д.Д. Неви́рко, является обеспечение приведения качеств личности в соответствие с требованиями профессиональной среды [6, с. 83]. Таким образом, профессиональное воспитание является одним из важнейших факторов социализации курсантов к требованиям офицерской профессиональной среды. Следовательно, содержанием механизмов развития системы профессионального образования является процесс определения существующих, отбора и использования оптимальных способов и форм организации и осуществления воспитывающего воздействия, формирующих и развивающих профессиональные качества курсантов.

Это обеспечивает согласование ожидания воспитуемых от профессионального воспитания в военном вузе, социального заказа общества системе военного образования и существующих в офицерской среде базовых профессиональных ценностей.

В профессиональном воспитании в процесс формирования профессиональных качеств будущих офицеров включены мотивационные, поведенческие, эмоциональные и познавательные структуры личности обучаемых. Механизмы профессионального воспитания начинают действовать с момента принятия человеком решения о профессиональном выборе. Запуск механизма профессионального воспитания курсанта осуществляет стимул как основу взаимодействия его интересов, ценностных ориентаций, потребностей и компонентов профессиональной военно-образовательной среды.

Система профессионального воспитания как интегральная основа формирования профессиональных качеств будущих офицеров должна иметь четко сформулированную, концептуально означенную цель, обеспечивать благоприятную военно-профессиональную среду, отвечать основным факторам, действующим в современной системе военного образования. В условиях рыночных преобразований повышается значимость материальных мотивационных составляющих, оптимистических служебных перспектив выпускников.

В условиях, когда относительно недавно сформированная система обладает низкой эффективностью, при этом находясь на этапе «накопления повторений состояний системы», за которым следует этап разрушения системы либо её реорганизации, либо самоорганизации, необходим как минимум поиск механизмов её развития для реорганизации на уровне, обеспечивающем успешное решение функциональных задач.

В педагогическом словаре «развитие» – «специфический тип движения, характеризующий системы любого рода, поскольку они претерпевают качественные изменения, переходят в иное состояние, в том числе в свою противоположность» [18, с. 222].

В социологии социальное развитие в широком смысле слова понимается как совокупность социальных, экономических, духовных, политических процессов, развертывающихся в обществе, а в узком – как развитие сферы социальных отношений [19, с. 272].

Законы развития социальные выражают при этом устойчивые связи между социальными общностями и сферами их жизнедеятельности. Они выступают в обществе как законы практической деятельности, выступая как тенденции развития социальных интересов различных групп и базирующихся на них действий.

В материалистической диалектике (учении о развитии в его наиболее полном виде) «развитие» определяется как «универсальное и фундаментальное свойство бытия, его атрибут» [20, с. 132]. Основным источником развития материалистическая диалектика определяет внутренние противоречия. С учетом этого естественным процессом развития социальных систем является саморазвитие. В логике синергетики создание сложных, открытых, самоорганизующихся систем, обладающих органической целостностью, обеспечивает их самоорганизацию [21].

Именно выявление существующих в системе профессионального воспитания противоречий является поиском источников развития. Их разрешение обеспечивает включение механизмов развития. Разрешение противоречий в ходе развития между интеграционными процессами, связанными со стремлением элементов воспитательной системы к целостности, и дезинтеграционными, нарушающими её стабильность, нормы и ценности, разрушающими составляющие её материальные элементы, являются движущей силой развития [22, с. 367].

Развитие системы профессионального воспитания будущих офицеров, с одной стороны, проходит на основе общих закономерностей, с другой – определяется её специфическими особенностями.

Следует отметить, что развитие системы профессионального образования в военных вузах происходит под влиянием двух типов механизмов регуляции – рационального (сознательного) и иррационального (стихийного). Это положение теории государственного управления предполагает, что сознательное управление социальными системами обеспечено государством с использованием научно обоснованных механизмов [23]. С их использованием государство в процессе управления регулирует систему профессионального образования. Стихийные механизмы управления функционируют зачастую в ущерб социальным целям государства, внося элементы деструкции в процессы воспитания. Так, например, стихийный регулятор (механизм) рынка в 90-е годы резко сместил значимость

меркантильных и социальных мотиваторов офицерской службы. Либеральная модель идеологических отношений сделала малозначимыми офицерские традиции и ценности, которые в суверенном государстве не подлежат коммерциализации.

С учётом того, что система профессионального воспитания с позиции теории систем включает в себя элементы, связи, цель и субъекта (наблюдателя) [24], для нашего исследования необходимо определить совокупность механизмов, обеспечивающих её успешность.

В процессе воинской социализации ядром сознательной (регулируемой) части, которой является профессиональное воспитание, его система выступает не только основным субъектом, но и контролирующим органом воспитательного процесса. Интеграция курсантов в социальную группу офицеров российской армии происходит посредством принятия ими культуры, духовных и социальных ценностей российского офицерства, их освоения, формирования на их основе социальных и духовных профессиональных качеств. Параллельно осуществляется адаптация обучаемых к реальной образовательной среде военного вуза. В ходе неё обучаемые согласуют свою самооценку, социальные притязания с уровнем личностных возможностей и реальностями социальной среды, в которой они претендуют на социальную роль офицера. Адаптация в основном обеспечивает включение воспитуемого в систему профессиональных общественных отношений, но полная самореализация в офицерском сообществе зависит от сформированности у него социальных, духовных и профессиональных качеств.

Поэтому формирование адекватной внутренней структуры психики и мировоззрения, усвоение ценностей офицерской среды, норм и традиций социальной среды осуществляется в процессе интериоризации. В ходе неё элементы внешней профессиональной среды переводятся во внутреннее «Я», формируя военно-профессионально ориентированную индивидуальность и духовный мир курсантов.

Здесь мы видим, что, если в фазе адаптации индивид приспосабливается к социальной среде, то в ходе интериоризации «воздействие социальной среды, преломляясь через внутреннее «Я» человека, проявляется в изменении его поведения в зависимости от уровня сформированности социальных и духовных качеств» [25, с. 18].

Таким образом, интериоризация (интернализация), представляющая собой «освоение индивидом выработанных обществом и различными группами норм, ценностей, установок, представлений, стереотипов и т. д.» [19, с. 96], имеет итогом формирование системы внутренних регуляторов поведения. В ходе неё формируется определенный тип социальной активности, обусловленный соединением особенностей личности, социальных условий и оптимальной организации профессионального воспитания.

Особое влияние на усвоение социальных ценностей оказывает функционирующий конкретно-исторический тип культуры. В их рамках существуют субкультуры, обеспечивающие формирование личности определенного типа (в нашем случае обладающие качествами, присущими офицерам). Такими субкультурами в военных вузах являются профессиональное воспитание и обучение, сопровождаемые развитием личности обучаемых. Военное образование имеет значимый для развития офицерских качеств круг компетенций и качеств личности, норм офицерской морали и нравственности. Соответственно успешность профессионального воспитания определяется развитостью научных знаний, способом профессионального воспитания, их научной, мировоззренческой и морально-нравственной направленностью.

Заказ общества на подготовку офицера с заданными качествами, соответствующими квалификационным требованиям заказчиков подготовки специалистов, формулируется командующими видов вооруженных сил и родов войск.

Формирование компетенций осуществляется в процессе обучения как специально организованная познавательная деятельность.

Профессиональное воспитание как форма социализации обучаемых является сложным, полным противоречий социальным процессом включения курсантов в жизнь профессионального сообщества офицеров, его бытовую и служебную деятельность, наделение их личностной неповторимостью и профессиональной индивидуальностью. Его критерий – степень соответствия свойств и качеств личности требованиям жизни [26, с. 201]. Воспитание предполагает активность человека в преобразовании личностных качеств. Для будущего офицера важно не только усвоение профессиональных понятий и поведенческих навыков, но и формирование профессиональных убеждений, чувств, привычек, отвечающих потребностям общества, изложенным в требованиях к качествам специалиста такого уровня.

Сущность профессионального воспитания курсантов заключается в том, что оно представляет собой процесс организованного взаимодействия воспитательной среды, включающей институты государства, гражданского общества, системы профессионального воспитания и воспитуемых, интернализирующих нормы и ценности военно-профессиональной группы офицеров с целью формирования необходимых статусных качеств.

Стихийные механизмы, воздействующие на систему, подлежат контролю, а в случае негативного развития процесса профессионального воспитания их действие ограничивается механизмом защиты от негативных воздействий.

Механизмы развития системы профессионального воспитания будущих офицеров функционируют комплексно в рамках системы военного образования, повышая его качество, обеспечивая оптимальное взаимодействие военно-профессионально ориентированной среды воспитания и личности, в ходе преобразу-

ющей материальной и духовной деятельности, формирующей профессионально значимые качества. Невнимание к действующим в профессиональном образовании механизмам, нарушение действующих в них норм превращает их в патологические и снижает действенность системы профессионального воспитания.

#### Библиографический список

- Осипов Г.В. *Социология и социальное мифотворчество*. Москва: Норма, 2002.
- Шепанский Я. *Элементарные понятия социологии*. Москва: Прогресс, 1969.
- Ядов В.А. *Социологическое исследование: методология, программа, методы*. Самара: Самарский университет, 1995.
- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: ИТИ Технологии, 2006.
- Шинкевич В.Е. *Опыт социологического осмысления проблемы мобилизации как интегральной основы формирования высокопрофессиональных качеств курсантов и слушателей образовательных учреждений органов внутренних дел России (по материалам социологических исследований)*. Красноярск: СЮИ МВД России, 2007.
- Невирко Д.Д. *Особенность социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов (опыт социологического анализа специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел)*. Красноярск: СЮИ МВД России, 1999.
- Осипов Г.В., Кабыша А.В., Тульчинский М.Р. *Социология*. Москва: Наука, 1995.
- Немировский В.Г. *Общая социология*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
- Сорокин П.А. *Человек. Цивилизация. Общество*. Москва: Политиздат, 1992.
- Масионис Дж. *Социология*. Москва: Питер, 2004.
- Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Академия, 2003. 200 с.
- Беккер Г., Босков А. *Современная социологическая теория в её преемственности и изложении*. Москва: Иностранная литература, 1961.
- Шаран П. *Сравнительная политология*. В 2 т. Т. 1. Москва: Дело, 1992.
- Parsons T., Bales R., Shils E. *Working papers in the Theory of Action*. New York, 1953.
- Фрейд А. *Психология Я и защитные механизмы*. Москва: Педагогика, 1993.
- Гревцов Ю.И. *Социология*. Санкт-Петербург: Юридический центр «Пресс», 2003.
- Беличева С.А. *Основы превентивной психологии*. Москва, Редакц.-изд. центр консорциума «Соц. здоровье России», 1994.
- Краткий педагогический словарь пропагандиста*. Под редакцией М.И. Кондакова. Москва: Политиздат, 1984.
- Краткий словарь по социологии*. Под редакцией Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. Москва: Политиздат, 1988.
- Философия*. Под редакцией В.П. Кохановского. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
- Пригожин И. *Перспективы исследования сложности. Системные исследования: методологические проблемы*. Москва: Наука, 1986.
- Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика*. Москва: Изд. центр «Академия», 2004.
- Дидик М.Е. *Система государственного управления*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007.
- Волкова В.Н. *Теория систем*. Москва: Высшая школа, 2006.
- Невирко Д.Д. *Модели социализации личности как функциональное отражение политических режимов. Образование и социальное развитие региона*. Барнаул: Изд-во «День», 1999; 3 – 4.
- Мертон Р.К. *Социальная теория и социальная структура*. Глава 4. Социальная структура и аномия. Ретритизм. *Социс*. 1992; 4.

#### References

- Osipov G.V. *Sociologiya i social'noe mifotvorchestvo*. Moskva: Norma, 2002.
- Shepan'skij Ya. *Elementarnye ponyatiya sociologii*. Moskva: Progress, 1969.
- Yadov V.A. *Sociologicheskoe issledovanie: metodologiya, programma, metody*. Samara: Samarskij universitet, 1995.
- Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: ITI Tehnologii, 2006.
- Shinkevich V.E. *Opyt sociologicheskogo osmysleniya problemy mobilizatsii kak integral'noj osnovy formirovaniya vysokoprofessional'nykh kachestv kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh uchrezhdenij organov vnutrennih del Rossii (po materialam sociologicheskikh issledovaniij)*. Krasnoyarsk: SYul MVD Rossii, 2007.
- Nevirko D.D. *Osobennost' socializatsii lichnosti v avtoritarnykh institutakh Rossii 90-h godov (opyt sociologicheskogo analiza specifiky professional'noj podgotovki kadrov organov vnutrennih del)*. Krasnoyarsk: SYul MVD Rossii, 1999.
- Osipov G.V., Kabyscha A.V., Tul'chinskij M.R. *Sociologiya*. Moskva: Nauka, 1995.
- Nemirovskij V.G. *Obschaya sociologiya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004.
- Sorokin P.A. *Chelovek. Civilizatsiya. Obschestvo*. Moskva: Politizdat, 1992.
- Masionis Dzh. *Sociologiya*. Moskva: Piter, 2004.
- Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2003. 200 s.
- Bekker G., Boskov A. *Sovremennaya sociologicheskaya teoriya v ee preemstvennosti i izlozhenii*. Moskva: Inostrannaya literatura, 1961.
- Sharan P. *Sravnitel'naya politologiya*. V 2 t. T. 1. Moskva: Delo, 1992.
- Parsons T., Bales R., Shils E. *Working papers in the Theory of Action*. New York, 1953.
- Frejd A. *Psihologiya Ya i zaschitnye mehanizmy*. Moskva: Pedagogika, 1993.
- Grevcov Yu.I. *Sociologiya*. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr «Press», 2003.
- Belicheva S.A. *Osnovy preventivnoj psihologii*. Moskva, Redakc.-izd. centr konsorciума «Soc. zdorov'e Rossii», 1994.
- Kratkij pedagogicheskij slovar' propagandista*. Pod redakciej M.I. Kondakova. Moskva: Politizdat, 1984.
- Kratkij slovar' po sociologii*. Pod redakciej D.M. Gvishiani, N.I. Lapina. Moskva: Politizdat, 1988.
- Filosofiya*. Pod redakciej V.P. Kohanovskogo. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
- Prigozhin I. *Perspektivy issledovaniya slozhnosti. Sistemnye issledovaniya: metodologicheskie problemy*. Moskva: Nauka, 1986.
- Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N. *Pedagogika*. Moskva: Izd. centr «Akademiya», 2004.
- Didyk M.E. *Sistema gosudarstvennogo upravleniya*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2007.
- Volkova V.N. *Teoriya sistem*. Moskva: Vysshaya shkola, 2006.
- Nevirko D.D. *Modeli socializatsii lichnosti kak funktsional'noe otrazhenie politicheskikh rezhimov. Obrazovanie i social'noe razvitiye regiona*. Barnaul: Izd-vo «Den'», 1999; 3 – 4.
- Merton R.K. *Social'naya teoriya i social'naya struktura*. Glava 4. Social'naya struktura i anomiya. Retritizm. *Socis*. 1992; 4.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 372.212.1

**Mikerina A.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: mikerinaas@yandex.ru

**Evtushenko I.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: irinav-80@mail.ru

**Ivanova I.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: sovest74@mail.ru

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN IN GROUPS OF SHORT-TERM STAY.** In the article a problem of organization of pedagogical conditions of sensory development of young children in groups of short-term stay. The importance of the organization of variable forms of preschool education is substantiated. The authors determined the functional purpose, revealed the model of organization of groups of short-term stay. Special attention is paid to building partnerships in the system "teacher-child-parent". The contents of pedagogical conditions of sensory development of young children in groups of short-term stay are worked out. The small experience of realization of the developed pedagogical conditions in the preschool educational organization is presented.

**Key words:** sensory development, young children, short-term stay groups, perception.

**А.С. Микерина**, канд. пед. наук, доц., Челябинский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,

E-mail: mikerinaas@yandex.ru

**И.Н. Ештушенко**, канд. пед. наук, доц., Челябинский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,

E-mail: irinav-80@mail.ru

**И.Ю. Иванова**, канд. пед. наук, доц., Челябинский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск,

E-mail: sovest74@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

В статье раскрывается проблема организации педагогических условий сенсорного развития детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания. Обосновывается значимость организации вариативных форм дошкольного образования. Авторами определено функциональное назначение, раскрыты модели организации групп кратковременного пребывания. Особое внимание уделено построению партнерских взаимоотношений в системе «педагог – ребенок – родитель». Сформулировано содержание педагогических условий сенсорного развития детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания. Представлен небольшой опыт реализации разработанных педагогических условий в работе групп кратковременного пребывания.

**Ключевые слова:** сенсорное развитие, дети раннего возраста, группы кратковременного пребывания, восприятие.

Дошкольное образование необходимо организовывать в соответствии с актуальным гражданским заказом, сформулированным на основе изучения социальных потребностей населения, спроса на образовательные услуги, исследований специалистов, занятых в этой области. Гражданский заказ влияет на представления граждан в области образования и на образовательную политику государства. В свою очередь, в области дошкольного образования гражданский заказ опирается на принцип доступности и принцип качества, так как они отражают основные потребности семей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Одним из приоритетных направлений социальной политики в области образования в России является создание условий для расширения доступности качественного дошкольного образования. Первым шагом в реализации этого направления является наибольший охват детей дошкольным образованием, особенно это имеет отношение к категории детей раннего возраста. В ходе проведения анкетирования родителей детей раннего возраста, не посещающих детские сады, было выявлено, что 90% из них нуждаются в получении общественного воспитания, консультативной и методической помощи в вопросах воспитания, обучения и развития детей. Одним из решений обозначенной проблемы является развитие вариативных форм дошкольного образования на основе их кратковременного неполного пребывания в дошкольном учреждении. Группы кратковременного пребывания позволяют сделать образовательные услуги более доступными, решить насущные проблемы воспитания, содействовать полноценному развитию детей раннего возраста.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами было сформулировано функциональное назначение групп кратковременного пребывания:

- Обеспечивать охрану жизни и здоровья детей;
- Организовывать коррекцию физического и психического развития;
- Организовывать интеллектуальное и личностное развитие ребенка раннего возраста;
- Создавать условия для эмоционального благополучия каждого ребенка;
- Обеспечивать преемственность дошкольного и начального образования;
- Осуществлять диагностическую и консультативную помощь семьям, воспитывающим детей раннего возраста в домашних условиях;
- Координировать деятельность органов местной власти по вопросам обеспечения потребности населения в получении дошкольного образования детьми, не посещающими детские сады.

В зависимости от прямого назначения в практике дошкольного образования выделяют несколько моделей групп кратковременного пребывания детей раннего возраста:

**1. Группы кратковременного пребывания детей в специально оборудованном помещении.** Дети посещают детский сад в свободном режиме. Родители оставляют ребенка на 2-3 часа в течение рабочего дня.

**2. Группы кратковременного пребывания детей в закреплённой группе детского сада.** Дети посещают постоянно действующие группы, соответствующие их возрасту.

**3. Группы выходного дня, которые включают детей, не посещающих детский сад, и детей, которые ходят в ясельные группы постоянно** [1].

**4. Адаптационные группы кратковременного пребывания детей.** Эта модель требует специально оборудованного помещения и предполагает работу воспитателей, которые в дальнейшем примут детей в свою группу на постоянное пребывание.

**5. Семейные группы кратковременного пребывания детей.** Эта модель также требует специально оборудованного помещения «семейной комнаты». Основная задача: создание особого микроклимата, способствующего адаптации ребенка к условиям ДОО.

**6. Группы кратковременного пребывания детей, предполагающие обслуживание их специалистами и медицинским персоналом ДОО.** Отдельное

помещение и специалисты на базе ДОО не требуются. Родителям предоставляется возможность выбора занятий или процедур.

**7. Группы кратковременного пребывания детей-инвалидов с включением патронажных услуг на дому.** Модель предполагает построение индивидуального режима работы с каждым ребенком и разработку индивидуальной программы его развития.

Организация групп кратковременного пребывания требует реализации следующих принципов:

1. Планировать образовательный процесс таким образом, чтобы совместная деятельность взрослого с детьми не ограничивала время, отводимое в течение дня для проведения самостоятельной деятельности детей.
2. Привлекать детей к добровольному участию в занятиях, опираясь на познавательный интерес ребенка к разнообразным видам детской деятельности.
3. Использовать дифференцированный и индивидуальный подход в процессе построения функциональной среды для свободной самостоятельной деятельности; использовать разнообразные формы организации детской деятельности [2].

Образовательный процесс в группах кратковременного пребывания детей раннего возраста выстраивается в соответствии с особенностями развития данной категории детей. Основным психическим процессом, обеспечивающим познавательное развитие детей раннего возраста, является восприятие, которое носит в этот период синкретический и расплывчатый характер: дети не могут последовательно рассмотреть предмет, а выделяют какой-то один яркий признак, по которому потом и узнают его [3]. По мнению Л.С. Выготского, восприятие в этот период является центральным звеном, так как всё сознание ребенка определяется его деятельностью. Все психические функции ребенка раннего возраста развиваются благодаря восприятию и через восприятие, которое само по себе формируется по мере овладения предметной деятельностью.

В раннем возрасте формируются познавательная активность, зарождается базовое доверие к миру, воспитываются доброжелательные отношения к людям, уверенность в себе, развиваются творческие способности и социальная активность. На третьем году жизни дети все больше проявляют самостоятельность. Следовательно, закладываются фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие человека, которое возможно только благодаря специально организованной образовательной деятельности взрослого с ребенком раннего возраста [4].

Опираясь на ведущие исследования в области развития детей раннего возраста, образовательный процесс в группах кратковременного пребывания, предполагает построение партнерских взаимоотношений в системе «педагог – ребенок – родитель», и направлен, на наш взгляд, на реализацию следующих педагогических условий:

- Организация разнообразных видов детской деятельности, способствующих раннему развитию детей, их социализации и успешной адаптации к условиям ДОО;
- Создание развивающей предметно-пространственной среды, направленной на развитие самостоятельности и раскрытие потенциала детей раннего возраста;
- Организация консультативной и методической помощи родителям с целью развития у них педагогической компетентности.

В данной статье мы опишем небольшой опыт реализации обозначенных педагогических условий на примере одного из ведущих направлений – сенсорного развития детей раннего возраста. Выбор направления обусловлен актуальностью вопроса и значимостью развития восприятия в период раннего детства. Работа с детьми в группах кратковременного пребывания выстраивалась нами планомерно и обязательно включала (в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования) проведение разнообразных видов детской деятельности: предметной деятельности; дидактических игр; детского экспериментирования; конструирования и т. д. Эlemen-

Таблица 1

План взаимодействия педагогов с родителями детей раннего возраста, посещающих группы кратковременного пребывания

№	Название и форма мероприятия	Цель проведения
1	Дистанционная конференция «Сенсорное развитие ребёнка раннего возраста»	Познакомить родителей с особенностями сенсорного развития детей раннего возраста; теоретико-методическими аспектами воспитания восприятия ребёнка.
2	Консультация «Особенности развития восприятия детей раннего возраста»	Познакомить родителей с особенностями развития восприятия детей раннего возраста; вызвать интерес к изучению психолого-педагогических основ воспитания и развития ребёнка.
3	Выставка психолого-педагогической литературы по сенсорному развитию детей раннего возраста	Познакомить родителей с психолого-педагогической литературой по сенсорному развитию детей раннего возраста
4	Мастер-класс «Сенсорный уголок дома»	Познакомить родителей со способами и методами сенсорного развития детей; научить изготавливать дидактическое оборудование по системе Марии Монтессори
5	Презентация проекта «Сенсорный уголок дома»	Расширять представления родителей о способах и методах сенсорного развития детей раннего возраста; создать условия для развития мотивации, обмена опытом

тарные опыты с красками, водой, светом и др. являлись мощным стимулом для активного познания ребёнком предметов и явлений окружающей действительности. Конструируя, ребёнок примерял изученные свойства предметов в деятельности [5]. Дидактическая игра обеспечивала знакомство с предметами, некоторые из игр представлены ниже:

1. «Чудесный мешочек», цель которого заключается в развитии стереографического чувства.
2. «Шнуровка», направленная на формирование умений выполнять действия со шнурком, развивать сенсорные способности.
3. «Вкладыши» (формировать умение различать и называть основные геометрические фигуры).
4. «Найди пару» (научить находить одинаковые по фактуре материалы на ощупь).
5. «Нанизывание бусин» (развивать мелкую моторику, зрительно-моторные координации; воспитывать усидчивость) и др.

В свою очередь была проведена работа по обогащению развивающей предметно-пространственной среды, созданы условия для раскрытия индивидуальности каждого ребёнка, учета их возможностей, уровня активности и интересов. В соответствии с ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной; трансформируемой; полифункциональной; безопасной, доступной. В группах кратковременного пребывания детей раннего возраста РППС мы обеспечили пространство с материалами для упражнений сенсомоторики («Сенсорный уголок»). В сенсорном уголке представили разнообразные материалы для проведения упражнений с водой, с сыпучими материалами, на установление причинно-следственных связей, сенсорных упражнений.

Проанализировав возможности педагогической системы Марии Монтессори в вопросах сенсорного развития детей раннего возраста, мы приняли решение включить некоторые дидактические пособия:

1. «Розовая башня» (формировать представление о величине и форме предметов).

2. «Ящик с тканью» (научить находить пары одинаковых по фактуре тканей).

3. «Тепловые таблички» (научить находить пары одинаковых по степени теплопроводности материалов).

4. «Шумовые цилиндры» (научить различать и находить пары одинаковых по звуку цилиндров) и др.

Некоторые дидактические материалы изготавливались педагогами совместно с родителями детей. Организация образовательного процесса в группах кратковременного пребывания с использованием педагогической системы Марии Монтессори обеспечила развитие у детей самостоятельности и поисковой активности в процессе обследования объектов, познании их свойств и качеств.

Взаимодействие педагогов ДОО с родителями детей, посещающих группы кратковременного пребывания было выстроено в нетрадиционной форме, особое внимание уделялось индивидуальным запросам родителей, консультирование которых педагог осуществлял как лично, так и дистанционно. Некоторые варианты форм взаимодействия педагогов с родителями представлены в таблице 1.

Выявленные и реализованные педагогические условия сенсорного развития детей раннего возраста в группах кратковременного пребывания позволили решить целый ряд задач: сформировать представления о сенсорных эталонах у детей раннего возраста; развить достаточный уровень восприятия детей; воспитать самостоятельность детей в исследовательской деятельности; сформировать у родителей детей раннего возраста представление о методах и способах сенсорного развития.

Статья выполнена в рамках гранта, проводимого по инициативе вузов-партнеров: Шадринского государственного педагогического университета и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета «Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в группах кратковременного пребывания детей раннего возраста» рег. номер 19-04-2019, дата регистрации 19.04.2019.

## Библиографический список

1. Алямовская В.Г. О некоторых подходах к организации кратковременного пребывания детей в дошкольном учреждении. Обруч. 2001; 1.
2. Евтушенко И.Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ин-та, 2019.
3. Авдеева Н.Н. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. Москва: АСТ, 1996.
4. Микерина А.С. Развитие самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста. Детский сад: теория и практика. 2016; 6 (66): 54 – 61.
5. Подд'яков Н.Н. Сенсорное воспитание ребёнка в процессе конструктивной деятельности. Москва: Просвещение, 2014.

## References

1. Alyamovskaya V.G. O nekotorykh podkhodakh k organizatsii kratkovremennogo prebyvaniya detey v doshkol'nom uchrezhdenii. Obruch. 2001; 1.
2. Evtushenko I.N. Razvitiye i vospitanie detey ranнего vozrasta: uchebnoye posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhey. Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. uman.-ped. in-ta, 2019.
3. Avdeeva N.N. Psihologiya vashogo mladenca: u istokov obscheniya i tvorchestva. Moskva: AST, 1996.
4. Mikerina A.S. Razvitiye samostoyatel'nosti i initsiativnosti u detey doshkol'nogo vozrasta. Detskij sad: teoriya i praktika. 2016; 6 (66): 54 – 61.
5. Podd'yakov N.N. Sensornoye vospitanie rebenka v protsesse konstruktivnoy deyatel'nosti. Moskva: Prosveshchenie, 2014.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 37

**Wagner M.-N.L.**, Cand of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda\_77@mail.ru

**Ovezova U.A.**, Cand of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: umeda\_77@mail.ru

## PROSPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF LANGUAGE SUPPORT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROJECTS AT A UNIVERSITY.

Language education is an important tool that forms the consciousness of the individual and its ability to be socially mobile in society, contributes to the dialogue of cultures in a globalizing world around the solution of various problems. The aim of this work is to develop a program of language support of scientific and educational

projects at a university. The article analyzes the programs and projects of language support in the European Union. The problems of language support of scientific and educational projects in Russian universities are analyzed. It is proposed to introduce a program of language support for scientific and educational projects in the domestic higher education institution.

**Key words:** intercultural communication, language support, program, language support program.

**М.-Н.Л. Вагнер**, канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda\_77@mail.ru

**У.А. Овезова**, канд. ист. наук, доц. каф. иностранных языков, факультет гуманитарных и социальных наук, Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: umeda\_77@mail.ru

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ

Языковое образование является важным средством, которое формирует сознание личности и её способность быть социально мобильной в обществе, способствует ведению диалога культур в глобализирующемся мире вокруг решения разнообразных проблем. Целью данной работы является разработка программы языковой поддержки научно-образовательных проектов в вузе. В статье осуществлён анализ программ и проектов языковой поддержки в странах Европейского Союза. Проанализированы проблемы языковой поддержки научно-образовательных проектов в российских вузах. Предложено внедрение программы языковой поддержки научных и образовательных проектов в отечественном высшем учебном заведении.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, языковая поддержка, программа, программа языковой поддержки.

Глобализация общества, потребность личности быстро адаптироваться к условиям постоянно меняющегося поликультурного мира усиливает интерес к языковому образованию как важному инструменту жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей. Новые реалии вызывают изменения требований к уровням владения иностранными языками, определению новых подходов к отбору содержания и организации материалов, использованию адекватных форм и видов контроля.

Присоединение Российской Федерации к Единому пространству высшего образования даёт реальные преимущества для вузов и студентов: приведение образовательных программ и учебных планов в соответствие с европейскими стандартами; признание российских квалификаций и академических степеней; обеспечение академической мобильности студентов и преподавателей; принятие образовательных кредитов студентов российских вузов в зарубежных университетах; реализация программ дублированного образования; конвертируемость российских дипломов о высшем образовании в еврозоне, право выпускников на трудоустройство в любой из стран-участниц Болонского процесса и т. д. [1].

Основой успешной межкультурной коммуникации будущего специалиста в различных областях профессиональной деятельности является иноязычная коммуникативная компетенция, в том числе её лингвистическая составляющая, под которой, в частности, понимают практическое владение иностранным языком. Владение иностранным языком – это фактор, обеспечивающий высокое качество научных исследований и образовательной деятельности, в том числе профессиональную мобильность.

На фоне перехода экономики страны от индустриальных технологий к научно-информационному производству и глобализации реальностью является расширение международных связей России. Поэтому всё больше внимания уделяется изучению иностранных языков. Это касается всех сфер жизни страны, а особенно тех, где иностранный язык является ключом для развития международных экономических, научных и культурных отношений. В связи с этим к выпускникам вузов выдвигаются дополнительные требования относительно владения иностранным языком в профессиональной деятельности [2].

Анализ иноязычной языковой компетенции студентов, аспирантов, учёных и преподавателей многих российских вузов свидетельствует, что её уровень не всегда достаточен для реализации успешной международной коммуникации в научно-образовательной сфере [3]. В современной ситуации это вызывает необходимость обеспечения языковой поддержки научно-образовательных процессов, на что и должна быть направлена программа языковой поддержки.

Целью данной работы является анализ европейского опыта языковой поддержки и разработка программы языковой поддержки научно-образовательных проектов в отечественном вузе.

Обращаясь к опыту реализации программ языковой поддержки в странах Европейского Союза, следует отметить, что одним из направлений языковой политики ЕС является Language Learning Policies (политика в области обучения иностранным языкам) [4], которая стала отдельным важным направлением работы Еврокомиссии. Это было обусловлено ростом интеграции в экономической, социальной и культурной сферах, что требует качественной языковой подготовки всего населения ЕС. В конце 2006 года Европейский Совет и Европарламент приняли «Европейские рекомендации относительно ключевых компетенций для образования в течение жизни» (European Framework for Key Competences for Lifelong Learning) [5]. Эти рекомендации впервые на Европейском уровне определяют ключевые компетенции, которые человек получает для личностного становления, вхождения в социум, активного гражданства и трудоспособности в обществе знаний. Языковая компетентность является одним из главных условий успешного трудоустройства и построения карьеры [6].

Языковая политика стала одной из приоритетных в новых программах ЕС. 14 июля 2007 года Европейская Комиссия утвердила новое поколение грантовых

программ на период 2007 – 2013 гг. в таких сферах, как образование, профессиональная подготовка, культура, молодежь и гражданство.

Новый цикл программ Erasmus+ (2014 – 2020 гг.) объединяет предыдущие программы финансирования в этом секторе, включая Программу непрерывного обучения (Lifelong Learning Programme), Youth in Action и пять программ международного сотрудничества (Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink и программу сотрудничества с промышленно развитыми странами) [7].

Целью Erasmus+ декларируется вклад в развитие европейского сообщества как общества передовых знаний со стабильным экономическим развитием, многочисленными и лучшими рабочими местами и большей социальной связностью, поощрение взаимодействия и сотрудничества, мобильность между образовательными и обучающими системами в рамках сообщества так, чтобы они стали мировым образцом для подражания.

Цикл программ Lifelong Learning Programme, ранее предусмотренный на период 2007 – 2013 гг., включает 4 секторные программы: школьное образование (Comenius), высшее образование (Erasmus), профессиональное обучение (Leonardo da Vinci), обучение взрослых (Grundtvig) и трансверсальную программу (Transversal). Завершающим в цикле программ является Jean Monnet, которая сосредотачивается на поддержке преподавания интеграции в Европу как университетской учебной дисциплины, а также поддерживает ключевые институты и ассоциации, которые активно действуют в данной отрасли [7].

Секторная программа Comenius направлена на первоначальный период образования (от дошкольного до начальной и средней школы) и затрагивает всех членов образовательного сообщества в широком смысле: учеников, учителей, прочий педагогический персонал, а также апеллирует к местной власти, объединениям родителей и неправительственным организациям.

Программа Erasmus, которая ранее была известна как План Действий Европейского Сообщества для Мобильности Студентов Университета, была основана в 1987 году. Данная программа направлена на поддержку создания Европейского Пространства Высшего Образования (EHEA) путём повышения мобильности. Целью этой программы является поддержка академической мобильности студентов и преподавателей высших учебных заведений в рамках ЕС, а также таких стран, как Исландия, Лихтенштейн, Норвегия, Македония, Турция и Швейцария. В настоящее время к перечисленным странам добавились т. н. «страны-партнёры», в т. ч. Россия.

Leonardo da Vinci играет важную роль при подготовке граждан ЕС к вхождению на рынок труда, снижая таким образом уровень безработицы. Принимая во внимание потребности компаний, программа помогает готовить квалифицированную и конкурентоспособную рабочую силу. Программа Grundtvig имеет целью обеспечить нужды учебного процесса для взрослых. В частности, она должна соответствовать учебным требованиям стареющего населения и обеспечить пути улучшения знаний и умений для взрослых.

Трансверсальная программа (Transversal program) дополняет основные подпрограммы, чтобы обеспечить достижение наилучших результатов, и ориентирована на сотрудничество по вопросам образовательной политики и инноваций; языки; информационные и телекоммуникационные технологии в образовании; диссеминацию и использование результатов проекта в целом. Трансверсальная программа разработана для поддержки сотрудничества по проблемам, которые не соответствуют ни одной из секторных программ, но языковая деятельность объединяет все секторные программы. Основная деятельность по изучению языков сосредотачивается на языковых аспектах, она охватывает несколько секторов: развитие языка общения, поддержка связей в среде изучения языка и лингвистического разнообразия и т. п.

Программа Jean Monnet распространяет знания о Европейской интеграции на мировом уровне. Мероприятия по поддержке программ Jean Monnet удов-

летворяют потребность знаний о Европейской интеграции и имеют целью подготовить новое поколение специалистов по европейским проблемам.

Многоязычие является одним из краеугольных камней европейского проекта и символом стремления ЕС к объединению в этнокультурном многообразии. Владение иностранными языками играет ведущую роль среди тех навыков, которые помогут предоставить людям лучшую профессиональную подготовку для рынка труда и возможность использовать больше существующих возможностей. ЕС поставил цель, что каждый гражданин должен иметь возможность обучаться, по крайней мере, двум иностранным языкам с раннего возраста [8].

Популяризация изучения языков и языкового разнообразия является одной из конкретных целей Erasmus+. Отсутствие языковой компетентности является одним из основных барьеров для участия в европейских программах в сферах образования, профессиональной подготовки и работы с молодёжью. Новые инструменты оказания языковой поддержки нацелены на то, чтобы мобильность была более эффективной и действенной, служила улучшению качества обучения и, следовательно, вносят свой вклад в конкретные задачи Erasmus+.

Языковая поддержка доступна для того иностранного языка, который используют участники для обучения или проведения стажировки за рубежом в рамках деятельности по достижению долгосрочной мобильности согласно Ключевому направлению деятельности 1 (Обучение мобильности людей) программы Erasmus+ [7].

Языковая поддержка в основном предлагается через Интернет, поскольку электронное обучение имеет свои преимущества в изучении языка с точки зрения доступности и гибкости. Интернет-поддержка включает в себя обязательное оценивание языковой компетентности и добровольные языковые курсы. Оценка языковой компетентности является важнейшим аспектом инициативы для того, чтобы предоставить каждому участнику соответствующую подготовку и собрать данные о языковой компетентности участников мобильности ЕС. Таким образом, участники будут проходить оценивание языковой компетентности до начала мобильности, а на конец периода мобильности будет проводиться ещё одно оценивание для мониторинга уровня приобретенной языковой компетентности. Результаты тестирования языковой компетентности, которое участники пройдут перед отъездом, не препятствует им участвовать в мобильности, независимо от результата.

К тому времени, как мощностной онлайн-инструментов будет развита настолько, чтобы охватить все языки, бенефициарам проектов мобильности будет предоставляться финансирование с целью обеспечения языковой поддержки для тех иностранных языков, которые не доступны через онлайн-сервис, предлагаемый проектом.

В рамках Ключевого направления деятельности 2 (Сотрудничество для развития инноваций и обмена успешными практиками) поощряются стратегические партнерства в сфере преподавания и изучения языков. Инновации и современные методы, направленные на формирование языковых компетентностей, могут включать, например, преподавание и методы оценки, разработку педагогических материалов, проведение исследований, информационно-коммуникативные средства обучения и предпринимательскую деятельность, которые используются для изучения иностранных языков. Кроме того, финансирование языковой поддержки может осуществляться при необходимости для бенефициаров стратегического партнерства, организующих долгосрочную учебную и преподавательскую деятельность для своих сотрудников и учащихся [7].

Что касается награждения знаком «European Language Label» (ELL), национальные агентства в рамках проекта поощряются к проведению – на добровольной основе – регулярных (ежегодно или раз в два года) национальных соревнований в странах-членах программы Erasmus+. Награда ELL должна служить стимулом к использованию и распространению результатов лучшего опыта в многоязычии, а также поощрению общественного интереса к изучению иностранных языков.

В рамках Ключевого направления деятельности 3 (Поддержка реформ) и с целью поддержки усилий государств-членов ЕС интегрировать беженцев в системы образования и обучения в Европе, языковая онлайн-поддержка программой Erasmus+ (OLS) распространялась таким образом, чтобы охватить около 100000 беженцев в течение 2016-2019 гг. и, пока не будет израсходован имеющийся бюджет, сделать это для них на бесплатной основе. Участие национальных агентств Erasmus+ и учреждений/организаций-бенефициаров в рамках этой деятельности является полностью добровольным. При этом бенефициары программы Erasmus+, желающие принять участие, получают ряд дополнительных лицензий, которые выделяются специально для беженцев, намеренных изучить один из языков. Учреждения/организации-бенефициары программы отвечают за распределение лицензий на беженцев и за отчетность об использовании этих лицензий [7].

Для вузов стран-партнёров в рамках проекта Erasmus+ предусмотрена языковая онлайн-поддержка. После заключения соглашения (подписания Хартии Erasmus), вузы стран-партнёров должны обеспечить необходимую поддержку участникам мобильных мероприятий в плане языковой подготовки. В этом отношении, языковая онлайн-поддержка постепенно будет реализована в ходе программы для всех мобильных мероприятий, которые продолжаются два или более месяца. Подобная онлайн-поддержка стала доступной при помощи Евро-

пейской Комиссии для избранных студентов, для того чтобы оценить их знания языка, на котором они будут учиться или проходить стажировку за рубежом. Это также позволит им, при необходимости, улучшить знания языка перед и/или в течение периода мобильности.

Участники с уровнем минимум B2 по основному языку обучения или работы могут выбирать языковой курс на языке принимающей страны, если такой есть. Обеспечение языковой поддержки должно базироваться на взаимном доверии между отправителем и принимающей стороной. Рекомендуемый уровень языковой компетенции определяется в межинституциональных соглашениях и соглашениях об обучении и таким образом согласуется тремя сторонами.

С помощью Erasmus+ вузы обязуются удовлетворить условие, чтобы отправляемые ими за рубеж студенты имели желаемый уровень языка, и такое взаимное соглашение должно быть достаточным. Отправляющий вуз отвечает за предоставление студентам наиболее соответствующей языковой поддержки, будь то через языковой онлайн-курс или любой другой подход, который может быть профинансирован с помощью организационной поддержки, чтобы обеспечить получение их студентами рекомендованного уровня, согласованного с принимающим учреждением, на начало мобильности.

Таким образом, от отправляющего студента вуза не требуется присылать результаты оценки знания языка в принимающие заведения. Это условие выполняется на усмотрение студентов: они либо соглашаются раскрывать результаты оценки языкового курса для принимающего заведения, либо нет.

В целом, языковая онлайн-поддержка в рамках Erasmus+ обеспечивается следующим образом:

- национальные агентства размещают онлайн лицензии для вузов согласно основным критериям, указанным Европейской комиссией;
- после избрания вуза – и перед подписанием соглашения об обучении – все студенты (кроме носителей языка) проходят онлайн-тест, чтобы оценить свои знания основного языка, на котором они будут учиться или проходить стажировку за рубежом. Это является предпосылкой перед отправкой на обучение. Результаты теста будут сообщены студенту и вузу, который его отправляет. Это позволит вузу определить количество студентов, которым потенциально нужен языковой онлайн-курс;
- в зависимости от количества онлайн-лицензий, доступных для языковых курсов, вузы распределяют лицензии в соответствии с потребностями студентов. Студенты берут на себя ответственность пройти онлайн-курс, как описано и согласовано в грантовом соглашении;
- после срока мобильности студент пройдет повторный онлайн-тест, чтобы оценить сделанный прогресс в основном иностранном языке. Результаты теста будут предоставлены студенту и вузу, который его отправлял [9].

Для всех типов мобильности, или если онлайн услуги на данном языке не доступны, вуз может предоставить другие типы языковой поддержки студентам, которые будут профинансированы в рамках гранта «организационной поддержки».

Что касается предпочитаемого основного языка обучения, то согласно исследованию «Европейцы и языки», проведенному в 2006 г., уже сегодня lingua franca для европейцев может быть английский язык, который остаётся самым распространённым языком в Европе [10]. Как замечает Д. Крайстел, «английский язык выступает медиумом мирового производства знания, науки и технологии. Вместе с участием в производстве знания он участвует в организации образования» [11, с. 46].

Итак, английский язык становится активным фактором организации образовательного пространства. В европейских, азиатских, африканских странах английский язык становится языком высшего образования. Если прежде распространение английского языка было связано с политическим и экономическим влиянием англоязычных наций, то сегодня есть все основания говорить о том, что он постепенно теряет свой имперский статус, всё больше превращаясь именно в глобальный английский как явление [11]. В отличие от европейских стран, уровень знания хотя бы одного иностранного языка гражданами России является достаточно низким. Интернационализация образования и внедрение реформ согласно Болонскому процессу происходит преимущественно малоэффективно. В России по сравнению со странами Евросоюза уровень студенческой и преподавательской мобильности является неудовлетворительным [12]. Учитывая вышесказанное, необходимо осуществление целой системы государственных мероприятий, направленных на преодоление языкового барьера между Россией и зарубежными странами. Необходимо разработать и создать специализированные государственные программы, направленные на повышение коммуникативной способности россиян, а также предусмотреть на эти цели государственное финансирование.

Государственную языковую политику России следует проводить на основе научно обоснованного сочетания всего перспективного, что уже выдержало испытание временем, с учётом общемировых тенденций и опыта решения подобных проблем, к примеру, европейскими государствами. По примеру стран-членов ЕС необходимо объявить изучения иностранных языков одним из приоритетов образования. Инициировать введение в российских учебных заведениях индикатора лингвистической компетентности. И в завершение, мы бы хотели предложить модель внедрения программы языковой поддержки научных и образовательных проектов на базе вуза (рис. 1).

<b>Участники программы</b> перспективные студенты, аспиранты, докторанты, молодые учёные, преподаватели, работающие в рамках направлений, востребованных мировым сообществом					
<b>Основная цель программы</b> Интеграция вуза в общемировое научно-исследовательское и образовательное пространство					
<b>Частные цели программы</b> 1. Повышение привлекательности и конкурентоспособности образовательных программ вуза для иностранных партнеров, аспирантов и магистрантов на основе активизации международных связей и введения подготовки на английском языке по ряду востребованных направлений. 2. Повышение мобильности студентов, аспирантов, молодых учёных и профессорско-преподавательского состава, в том числе в форме зарубежных стажировок и командировок, участия в международных конференциях с докладами и экспонатами, написания тезисов докладов, научных статей, рефератов и аннотаций на английском языке в зарубежные издания, участия в конкурсах стипендий и грантов					
<b>Основные задачи программы</b> 1. Обеспечение языковой поддержки программ подготовки студентов, аспирантов и магистров на английском языке по ряду востребованных направлений силами профессорско-преподавательского состава выпускающих кафедр вуза. 2. Обеспечение языковой поддержки научных исследований профессорско-преподавательского состава, аспирантов и молодых учёных на основе развития их профессиональной коммуникативной компетенции на английском языке в чтении, письме, говорении и аудировании на уровне, соответствующем уровням B2-C1 европейского языкового портфеля. 3. Осуществление языковой поддержки международных связей руководства вуза.					
<b>Частные задачи программы</b>					
Учебные	Учебно-методические	Научные	Организационные	Управления качеством образования	Обеспечения материально-технической базы
<b>Контроль выполнения программы</b>					
<b>Результаты программы</b>					

Рис. 1. Модель внедрения программы языковой поддержки научных и образовательных проектов

Подводя итог, отметим, что для совершенствования иноязычной компетентности выпускников вузов необходимо разработать и включить в стратегию развития системы высшего образования Российской Федерации такие составляющие:

1. Определить изучение иностранных языков одним из приоритетов образовательной политики государства.
2. Ввести в вузах индикатор лингвистической компетентности.
3. Выпускники высшей школы должны пользоваться спросом на внутреннем и международном рынках труда.

4. Университеты и другие учреждения высшего образования должны прилагать значительные усилия по интернационализации образования для того, чтобы повышать качество своего образования и способствовать пониманию других стран и международных условий и отношений. Нужно устранить препятствия к интернационализации как внутри государства, так и за его пределами.

5. Необходимо развивать и улучшать дальнейшую международную деятельность в системе высшего образования.

6. Способствовать большей мобильности будущих специалистов и их участию в международных образовательных программах.

#### Библиографический список

1. Овезова У.А. Курс практики устной и письменной речи как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов языковых специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 236 – 37.
2. Овезова У.А., Вагнер М.-Н.Л. Приоритетные направления международной деятельности современного университета в условиях интернационализации образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 179 – 181.
3. Михайлова Г.И. Значимость языковой компетентности в контексте профессиональной компетенции будущего специалиста. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 7 (61): В 3-х ч.; Ч. 1: 192 – 195.
4. EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Brussels, 22.5.2018. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/en/pdf>
5. EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels, 17.1.2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
6. Blommaert J., Collins J. & Slembrouck S. Spaces for multilingualism. *Language & Communication* 2005. № 25. Pp. 197 – 216.
7. *Erasmus+ Programme Guide* Valid as of 1 January 2014. <https://erasmusplus.kg/wp-content/uploads/2014/12/Руководство-по-Эразмус-.pdf>
8. Fejes A. & Dahlstedt M. Popular education, migration and a discourse of inclusion. *Studies in the education of adults*. 2018. № 49(2). Pp. 214 – 227.
9. Kaypak E. & Ortaçtepe D. Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca. *System*, 2014; 42: 355 – 367.
10. Смирнова Т.П. Основные тенденции развития европейской языковой политики и пути ее реализации. *Политическая лингвистика*. 2012; 2: 153 – 157.
11. Crystal D. *English as a Global Language*. Second edition. Cambridge University Press, 2003.
12. Ватолкина Н.Ш., Федоткина О.П. Академическая мобильность студентов в условиях интернационализации образования. *Университетское управление: практика и анализ*. 2015; 2 (96): 17 – 26.

#### References

1. Ovezova U.A. Kurs praktiki ustnoj i pis'mennoj rechi kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov yazykovykh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 236 – 37.
2. Ovezova U.A., Vagner M.-N.L. Prioritetnye napravleniya mezhdunarodnoj deyatel'nosti sovremennogo universiteta v usloviyah internacionalizacii obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 179 – 181.
3. Mihajlova G.I. Znachimost' yazykovoj kompetentnosti v kontekste professional'noj kompetencii buduschego specialista. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 7 (61): V 3-h ch.; Ch. 1: 192 – 195.
4. EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. Brussels, 22.5.2018. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/en/pdf>
5. EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Brussels, 17.1.2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>
6. Blommaert J., Collins J. & Slembrouck S. Spaces for multilingualism. *Language & Communication* 2005. № 25. Pp. 197 – 216.
7. *Erasmus+ Programme Guide* Valid as of 1 January 2014. <https://erasmusplus.kg/wp-content/uploads/2014/12/Rukovodstvo-po-Erazmus-.pdf>
8. Fejes A. & Dahlstedt M. Popular education, migration and a discourse of inclusion. *Studies in the education of adults*. 2018. № 49(2). Pp. 214 – 227.
9. Kaypak E. & Ortaçtepe D. Language learner beliefs and study abroad: A study on English as a lingua franca. *System*, 2014; 42: 355 – 367.
10. Smirnova T.P. Osnovnye tendencii razvitiya evropejskoj yazykovoj politiki i puti ee realizacii. *Politicheskaya lingvistika*. 2012; 2: 153 – 157.
11. Crystal D. *English as a Global Language*. Second edition. Cambridge University Press, 2003.
12. Vatulkina N.Sh., Fedotkina O.P. Akademicheskaya mobil'nost' studentov v usloviyah internacionalizacii obrazovaniya. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. 2015; 2 (96): 17 – 26.

Статья поступила в редакцию 25.06.19

УДК 378.1

**Panina S.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Russia, Yakutsk), E-mail: psv1148@mail.ru  
**Nikolaeva A.Yu.**, 2nd year MA student, Department of Pedagogy, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Russia, Yakutsk),  
 E-mail: nikolalena96@cloud.com

**PRE-UNIVERSITY VOCATIONAL GUIDANCE OF TEACHING PROFESSIONS.** The article reflects on a question of theoretical and practical substantiation of training of future teachers who are motivated, competent and creatively developing their personality, and in this connection, it is necessary to consider this problem in relation to the possibilities of vocational guidance work of an institution of higher pedagogical education. The work points out some effective forms of vocational guidance of a university provided to teaching professions. The notions of "vocational guidance" and "pre-university vocational guidance" are disclosed; the researchers consider methods (active and passive), approaches and principles of modern vocational guidance. The work analyzes vocational guidance practice of Russian educational institutions of pedagogical direction. A new vocational guidance format (virtual teaching class) aimed at training future teachers in the digital educational environment has been proposed.

**Key words:** vocational orientation, pre-university vocational guidance, higher pedagogical education, forms of vocational guidance of university, virtual pedagogical class, approaches to vocational guidance, principles of vocational guidance.

**С.В. Панина**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: psv1148@mail.ru

**А.Ю. Николаева**, магистрант 2 курса каф. педагогики ПИ ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: nikolalena96@cloud.com

## ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ

В статье отражён вопрос теоретического и практического обоснования подготовки мотивированной, компетентной и творчески развивающей личности будущего педагога, и в связи с этим возникает необходимость рассмотрения данной проблемы применительно к возможностям профориентационной работы учебного заведения высшего педагогического образования. Целью выступает определение эффективных форм профориентации вуза на педагогические профессии. Раскрыты понятия «профориентация» и «довузовская профориентация»; рассмотрены методы (активные и пассивные), подходы и принципы современной профориентации. Проведён анализ профориентационной практики отечественных учебных заведений педагогического направления. Предложен новый профориентационный формат (виртуальный педагогический класс) направленный на подготовку будущих педагогов в рамках цифровой образовательной среды.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, довузовская профориентация, высшее педагогическое образование, формы профориентации вуза, виртуальный педагогический класс, подходы к профориентации, принципы профориентации.

Процессы глобализации производства и рынка труда, стремительный рост IT-технологий, трудовая миграция специалистов различных профилей, обусловленная высокой конкуренцией на рынке труда, необходимости поиска лучших условий жизни и профессиональной деятельности – все эти факторы существенно повлияли на переосмысление роли профессиональной ориентации в современном обществе.

Исходя из анализа теории и образовательной практики, можно констатировать, что современные требования к профессиональной ориентации формируются под влиянием глобальных тенденций, определяющих направление и содержание изменений в мире труда и профессий. К ним относят следующие вызовы: смена технологических укладов; глобализация экономической сферы и развитие международных контактов; дифференциация трудовых ролей; повышение роли мотивационно-психологической составляющей как фактора производительности труда; скачкообразный рост профессиональной мобильности; отказ работодателей от продолжительного «доучивания» новых работников и поиск таких специалистов, которые готовы сразу включиться в работу, демонстрируя высокую производительность [1].

Очевидно, что происходящее осмысление профориентационной работы в образовательных организациях должно учитывать основные социально-экономические факторы: демографическая ситуация (уменьшение трудоспособного населения); приток трудовых мигрантов (предопределяет усиление конкуренции за рабочие места между российскими гражданами и трудовыми мигрантами); нарастает несоответствие профессионально-квалификационного состава трудоспособного населения ситуации на рынке труда; массовое «отложенное» взросление молодого поколения [2].

В настоящее время профессиональная ориентация рассматривается с разных точек зрения (табл. 1).

Таким образом, анализ исследований обуславливает, что профориентация представляет собой научно обоснованную систему социально-экономических, медико-биологических, психолого-педагогических и производственно-технических мер по оказанию молодежи поддержки в выявлении и развитии профессиональных интересов, формирования профессионального самоопределения.

В настоящее время профориентационная работа образовательных организаций направлена на подготовку молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии, учитывающая как индивидуальные особенности личности, так и необходимость полноценного распределения трудовых ресурсов в рыночной экономике.

Что касается профориентационной работы в вузах, то она занимает весьма значительное место, организуется и ведётся в рамках обеспечения непрерывности ступеней образования, с позиции поиска новых возможностей по привлечению обучающихся. Исследователи по-разному определяют сущность и содержание понятия «довузовская профориентация», при этом, большинство авторов сходятся во мнении, что данный процесс имеет существенное значение в системе непрерывного образования (табл. 2).

При определении подходов к вузовской профориентации выделяют: *информационный* (обеспечение достоверной и оперативной информацией о мире профессий, профессиограммах, трудоустройстве, моделях построения профессиональной карьеры и т. д.); *диагностико-консультационный* (соответствие требованиям и специфике будущей профессии); *развивающий* (формирование и развитие профессиональных навыков, умений и компетенций); *активизирующий* (формирование внутренней готовности к самостоятельному построению профессиональной биографии). В настоящее время большинство вузов используют информационный подход и технологии (Электронные дни открытых дверей, профтестирование и т. д.).

Таблица 1

Определение «профессиональная ориентация»

№	Трактовка «профессиональная ориентация»	Исследователи
1.	Деятельность по подготовке учащейся молодежи к профессиональному и социальному выбору.	Сазонов А.Д., Меньшиков А.П., Калугин Н.И. [3].
2.	Непрерывный процесс, неразрывно связанный с непрерывным образованием.	ЮНЕСКО [4].
3.	Процесс развития, облегчающий обучающимся приобретение профессиональных навыков, знаний и отношений.	Чистякова С.Н., Сахарова В.И. и др. [2].
4.	Ресурс развития кадрового потенциала региона, состоящий из этапов, осуществляющих поддержку в профессиональном самоопределении.	Кормакова В.Н., Мушта А.О. [5].
5.	Система взаимодействия личности и общества, направленного на удовлетворение потребностей личности в профессиональном самоопределении и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры.	Чистякова С.Н. [6].

Таблица 2

## Определение «Довузовская профориентация»

№	Понятие «Довузовская профориентация» – это...	Исследователи
1.	формы пропедевтического этапа профессионального становления личности в системе непрерывного образования, с целью развития личностных познавательных интересов обучающихся, коррекция уровня их образованности и адаптация к условиям высшего образования.	Лапицкая Л.П. [7].
2.	ориентированные формы на получение высшего образования, предоставляющие возможности самореализации и саморазвития личности.	Капелевич М.С. [8].
3.	практико-ориентированные формы взаимодействия организаций общего, дополнительного и высшего образования.	Князевский Д.А. [9].
4.	комплекс мероприятий и форм, ориентированных на готовность к сознательному выбору своей будущей профессии и продолжению образования в вузе.	Мартынова Е.А. Романенкова Д.Ф. [10].

Изучение профориентационной практики высших педагогических учебных заведений свидетельствует о традиционных и инновационных формах профориентации, таких как: проект «Профориентационный навигатор» по поддержке детей-инвалидов и детей с ОВЗ и их семей по вопросам профориентации (ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»); профориентационный марафон «Я и моя профессиональная карьера», квест-игра «Мой Профессиональный Горизонт – Успешность» («МГПУ»), проект «Каникулы с МГПУ», акции «Привези МГПУ в свою школу» (ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»); «Школа юного педагога-исследователя», «Городской сетевой педагогический лицей»; проект «Учитель для поколения Z» (ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»); «Педагогический класс на базе профильных классов университета»; «Педагогический предвуниверсарий»; «Сетевой педагогический класс» (ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им Г.Р. Державина») и др.

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (СВФУ) имеет также большой опыт по довузовской педагогической профориентации. Так, в сотрудничестве с Министерством образования и науки Республики Саха (Якутия), с 1997 года проводится олимпиада по педагогике и психологии «Педагогическая звездочка» для общеобразовательных классов и «Педагогический лидер» – для обучающихся в педагогических классах. В настоящее время олимпиада переименована в республиканскую олимпиаду по педагогике и психологии. Основной целью выступает поиск потенциальных абитуриентов, способных и подготовленных к освоению программ высшего педагогического образования. При поступлении в вуз призёрам данной олимпиады прибавляется до трёх баллов. С целью стимулирования интереса одиннадцатиклассников и обучающихся педагогических колледжей к деятельности по обучению и воспи-

танию детей с особыми образовательными потребностями ежегодно кафедра специального (дефектологического) образования СВФУ проводит республиканскую дистанционную профориентационную олимпиаду «Мой выбор» [11]. С 2017 года университетом в сотрудничестве с МБОУ СОШ № 31 г. Якутска открыты педагогические классы, так школьники задействованы в мероприятиях подростковых центров в качестве вожатых, помощниками воспитателей в дошкольных образовательных организациях; волонтерами на городских площадках конкурса «Junior Skills» и др.

Обладает значительным довузовским профориентационным потенциалом по педагогическому направлению работа секций «Психологические науки» и «Педагогические науки» ежегодной научной конференции школьников РС (Я) – «Шаг в будущее». Обучающиеся 5 – 11 классов республиканских школ представляют психолого-педагогические исследования и разработки; защищают проекты по вопросам обучения, воспитания, взаимоотношениям с учителями и родителями; демонстрируют результаты пилотных экспериментов.

Факультет довузовской подготовки и профориентации СВФУ в рамках «Северо-Восточной олимпиады школьников» (СВОШ) проводит заочную олимпиаду по педагогике, в которой принимают участие не только школьники Якутии, но и школьники из общеобразовательных организаций других российских регионов (Магаданской области, Красноярского края, Чукотского округа и т. д.). В целях активизации формирования профессионального самоопределения школьников кафедра педагогики университета в партнерстве с Управлением образования г. Якутска, МБОУ ДО «Детский (подростковый) центр» г.Якутска организует для обучающихся 7 – 11 классов «Выбор.Проф.Якутск». Так, по направлению «Педагогика» конкурсанты представляют творческие проекты «Моя будущая профессиональная карьера» и выполняют задания «Педагогический экспромт».

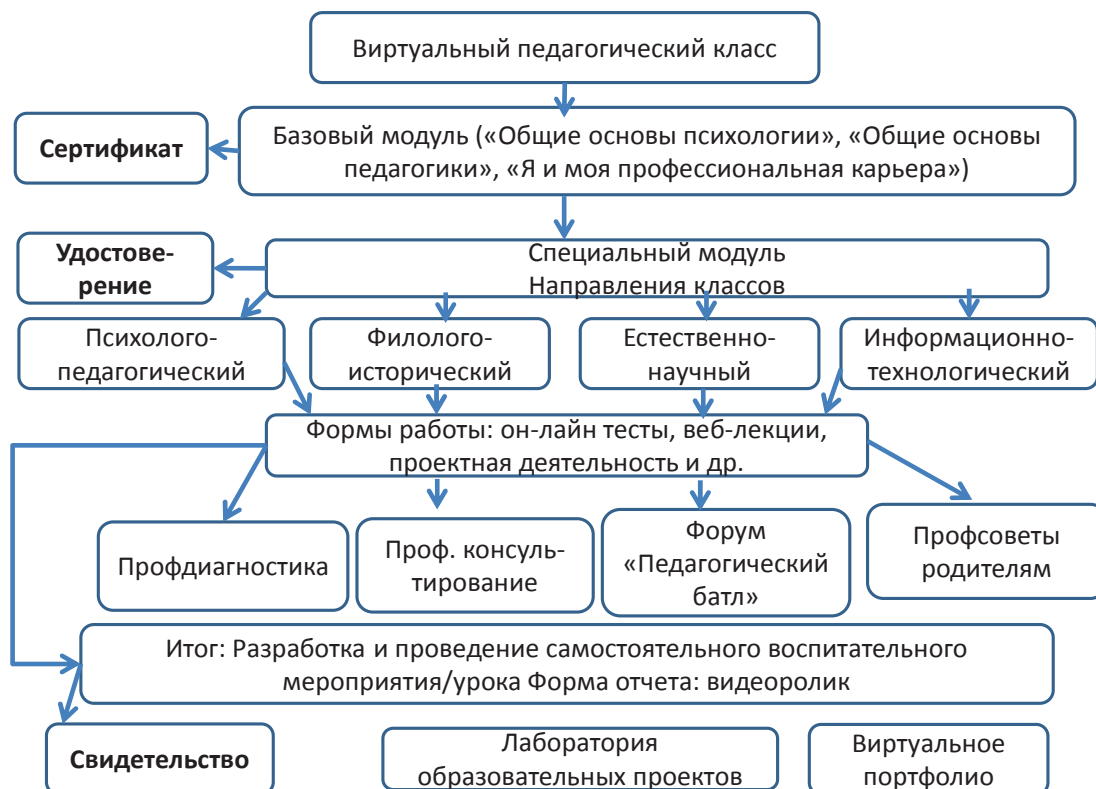


Рис. 1. Схема деятельности виртуального педагогического класса

Примером в организации довузовской подготовки будущих педагогов может служить опыт деятельности Малой психолого-педагогической академии (МППА) СВФУ, основной целью и задачами деятельности которой выступает индивидуальная работа с наиболее способными и одарёнными школьниками, ориентированными на педагогические профессии. Традиционно проводятся «Дни СВФУ» не только в учебных подразделениях, но и в районах республики; преподаватели вуза выступают в качестве экспертов и лекторов в улусных научно-практических конференциях, социально-культурных и спортивных мероприятиях; проводят профориентационные беседы во время проведения курсов повышения и переподготовки работников образования. В последнее время вузовские преподаватели участвуют в организации и жюри в конкурсе «Молодые профессионалы» по компетенции «Преподаватель в начальных классах».

В настоящее время университет разрабатывает новые форматы довузовской профориентации, так создаётся виртуальный педагогический класс. Данный дистанционный формат профильной ориентации на педагогические профессии позволит молодому человеку обучиться независимо от места проживания, что актуально для региона с его территориальной спецификой, получить углубленные психолого-педагогические знания и выстроить дорожную карту реализации ранней профориентации. Также задачами являются как формирование универсальных компетенций Soft Skills и Future Skills; реализация цифрового наставничества в сопровождении формирования социально-профессионального самоопределения личности; психолого-педагогических исследований участников класса; активизация поддержки участия в допрофессиональной подготовке обучающихся с ОВЗ, желающих в дальнейшем получить педагогические профессии. Образовательный процесс может быть построен по системе многоуровневого обучения, давая слушателю возможность прохожде-

ния базового модуля, включающего курсы («Общая педагогика», «Общая психология», «Я и моя профессиональная карьера»); специальный модуль по профильным направлениям: психолого-педагогическое, филолого-историческое, естественно-математическое, информационно-технологическое; итоговый модуль с прохождением предпедагогической практики и профессиональной пробы. В процессе обучения в виртуальном педагогическом классе предусмотрен профориентационный контент (профдиагностика, профессиональное и карьерное консультирование) (рис. 1).

Результатом деятельности данного класса может выступать дальнейшее создание лаборатории образовательных проектов, школы карьерного коучинга, виртуального портфолио будущего педагога и др.

Анализируя всё вышеизложенное, становится очевидным, что профориентационная работа является важнейшей составляющей деятельности современного педагогического вуза.

Происходит активное изменение восприятия социумом профессии педагога как творческой, инициативной профессии, позволяющей ежедневно создавать совместно с обучающимися что-то интересное, новое, необычное. Перспективная задача по формированию национальной системы учительского роста, реализация Национального проекта «Образование» (федеральные проекты «Современная школа», «Учитель будущего» и др.) предполагает также и допрофессиональную подготовку на педагогические профессии. От эффективности данной работы будет зависеть, какой выбор сделает будущий студент, приходя в вуз (случайный или осознанный, профессиональноориентированный). В этом случае, чем больше недостаточно мотивированных будущих специалистов «на входе», тем меньше оказывается на выходе из системы педагогического образования выпускников, стремящихся к педагогической деятельности.

#### Библиографический список

1. Сергеев И.С. Система организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях вертикально интегрированного непрерывного образования. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2017.
2. Чистякова С.Н., Сахарова В.И. Профессиональная ориентация учащейся молодежи: страницы истории и тенденции развития. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017; 4 (28): 171 – 176.
3. Сазонов А.Д., Калугин Н.И., Меньшиков А.П. Профессиональная ориентация молодежи. Москва: Высшая школа, 2009.
4. Блинов В.И., Сергеев И.С., Зачесова Е.В., Есенина Е.Ю., Кузнецова И.В. и др. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. Москва: ФИРО, 2015.
5. Кормаков В.Н., Мушта А.О. Профессиональная ориентация школьников как ресурс развития кадрового потенциала региона. *Платформа-навигатор: развитие карьеры*. 2019; 1: 23 – 28.
6. Чистякова С.Н. Актуальность проблемы профессионального самоопределения обучающихся в современных условиях. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2018; 1: 54 – 60.
7. Лапичкая Л.П. Педагогические основы организации довузовской подготовки и профориентации молодежи на учительскую профессию. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тула, 2000.
8. Капелевич М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2001.
9. Князевский Д.А. Специфика довузовской подготовки школьников в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ульяновск, 2005.
10. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Теория и практика довузовской подготовки инвалидов на современном этапе развития образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 12. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5721>
11. Абрамова Н.А., Архипова С.Н., Корнилова Е.Н. Развитие профориентационной работы кафедры в условиях конкурентной среды вузы. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 76 – 78.

#### References

1. Sergeev I.S. Sistema organizacionno-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihся v usloviyah vertikal'no integrirovannogo nepreryvnogo obrazovaniya. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2017.
2. Chistyakova S.N., Saharova V.I. Professional'naya orientatsiya uchashchejsya molodezhi: stranicy istorii i tendencii razvitiya. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2017; 4 (28): 171 – 176.
3. Sazonov A.D., Kalugin N.I., Men'shikov A.P. Professional'naya orientatsiya molodezhi. Moskva: Vysshaya shkola, 2009.
4. Blinov V.I., Sergeev I.S., Zachesova E.V., Esenina E.Yu., Kuznetsova I.V. i dr. Konceptsiya soprovozhdeniya professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihся v usloviyah nepreryvnosti obrazovaniya. Moskva: FIRO, 2015.
5. Kormakov V.N., Mushta A.O. Professional'naya orientatsiya shkol'nikov kak resurs razvitiya kadrovogo potentsiala regiona. *Platforma-navigator: razvitie kar'ery*. 2019; 1: 23 – 28.
6. Chistyakova S.N. Aktual'nost' problemy professional'nogo samoopredeleniya obuchayuschihся v sovremennykh usloviyah. *Professional'noe obrazovanie i ryokn truda*. 2018; 1: 54 – 60.
7. Lapichkaya L.P. Pedagogicheskie osnovy organizatsii dovuzovskoy podgotovki i proforientatsii molodezhi na uchitel'sku professiyu. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tula, 2000.
8. Kapelevich M.S. Konceptual'nye osnovy dovuzovskoy podgotovki. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2001.
9. Knyazevskiy D.A. Specifika dovuzovskoy podgotovki shkol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya a'rokosmicheskogo profilya. Dissertatsiya ...kandidata pedagogicheskikh nauk. Ul'yanovsk, 2005.
10. Martynova E.A., Romanenkova D.F. Teoriya i praktika dovuzovskoy podgotovki invalidov na sovremenno etape razvitiya obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 12. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=5721>
11. Abramova N.A., Arhipova S.N., Kornilova E.N. Razvitie proforientatsionnoy raboty kafedry v usloviyah konkurentnoy sredy vuzy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 76 – 78.

Статья поступила в редакцию 12.06.19

УДК 37.01

**Parnikova G.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [allerigor@yandex.ru](mailto:allerigor@yandex.ru)

**Androsova F.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [afs.77@mail.ru](mailto:afs.77@mail.ru)

**Antsupova S.G.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: [anzupowasg@mail.ru](mailto:anzupowasg@mail.ru)

**PROBLEMS OF ETHNO-POLITICAL EDUCATION OF THE YOUTH (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).** At present, the problem of young people's integration into socio-political life of the country is becoming relevant within current political events. The article raises some issues of ethno-political education of the youth of the North-East of Russia. Based on the analysis of the political activity of young people, as well as research on this theme, the search for

new educational opportunities aimed at creating of favorable conditions to integrate young people of the Russian Federation into public and political life from a position of an interdisciplinary approach is particularly important. The basis of the study will be hermeneutic, anthropocentric, synergistic approaches to the ethno-political education of the youth of the North-East of Russia.

**Key words:** ethno-political education, educational activities, political behavior.

*Г.М. Парникова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*

*Ф.С. Андросова, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, E-mail: afs.77@mail.ru*

*С.Г. Анцупова, канд. техн. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, E-mail: anzupowasg@mail.ru*

## ПРОБЛЕМЫ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЁЖИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

В настоящее время вопрос интеграции молодёжи в общественно-политическую жизнь страны становится актуальным в свете происходящих политических событий. В статье поднимается вопрос об этнополитическом образовании молодёжи Северо-Востока России. Исходя из проведённого анализа политической активности молодых людей, а также исследований, посвящённых данной тематике, особую значимость приобретает поиск новых возможностей образовательной деятельности, направленной на создание благоприятных условий интеграции молодёжи РФ в общественно-политическую жизнь страны с позиций междисциплинарного подхода. Основу исследования составят герменевтический, антропоцентрический, синергетический подходы к этнополитическому образованию молодёжи Северо-Востока России.

**Ключевые слова:** этнополитическое образование, образовательная деятельность, политическое поведение.

В настоящее время вопрос интеграции молодёжи в общественно-политическую жизнь страны становится актуальным в свете происходящих политических событий. На степень политической активности молодых людей могут влиять как внешние, так и внутренние факторы. К числу внешних факторов Л.А. Липская относит объективные социально-экономические условия, политическую обстановку в стране, господствующий тип политической культуры, особенности государственной молодёжной политики, а к внутренним – факторы, связанные с особенностями молодёжи как социально-демографической группы. Данные факторы могут способствовать развитию их политической активности, но могут и сдерживать её [1].

В целях исследования политического поведения, а также участия современных молодых людей в политике, был проведён опрос «Молодёжь и политика» на примере Республики Саха (Якутия), в котором приняли участие молодые люди в возрасте от 18 до 28 лет. Всего было опрошено 369 человек: из них якуты – 306 человек, что составило 83% от общего числа участников; коренные малочисленные народы Севера (эвены, эвены, долганы, якуты) – 41 человек (11%); русские – 15 человек (4%); другие национальности – 7 респондентов (2%). Учитывая, что политическое поведение молодых людей обуславливается их отношением к политике, вовлечённостью в политические события, были заданы следующие вопросы:

1. Интересуетесь ли Вы политикой?
2. Считаете ли Вы себя политически активным человеком?
3. Доверяете ли Вы действующему политическому режиму?
4. Считаете ли Вы, что можете повлиять на сегодняшний ход политических событий в нашей стране?
5. Ходите ли Вы на выборы?

38,2% респондентов ответили, что интересуются политикой, в то время как 61,8% – не проявляют к ней интерес. На второй вопрос, считаете ли Вы себя политически активным человеком, лишь 13,8% ответили положительно. 43% молодёжи не доверяют политическим решениям органов власти. Всего 27,6% считают, что могут повлиять на сегодняшний ход событий в нашей стране. Однако на выборы ходят 67% от общего числа респондентов.

Изучая проблематику политического абсентизма молодёжи Российской Федерации, Е.О. Казакова и К.С. Гагарина справедливо считают, что, с одной стороны, у индивида есть право выбора, но с другой – абсентизм свидетельствует об индифферентности молодых людей к выборам, событиям, происходящим в стране и мире. «В отличие от апатичности, абсентизм как осознанное неучастие в политической жизни представляет собой демонстрацию отношения к власти и режиму. Абсентизм может выступать показателем утраты доверия людей к политической системе и потери интереса к политической деятельности» [2, с. 20].

Исследуя причины электоральной пассивности молодёжи, Г.В. Дашкевич пишет о том, что реализация молодёжной политики на самом деле не является приоритетной, в связи с чем молодые люди испытывают трудности в области доступа к образованию, при открытии своего дела, трудоустройстве по полученной специальности, создании и обеспечению семьи, покупке жилья [3].

В докладе «Молодёжь России 2000-2025: развитие человеческого капитала» указывается, что характеристика молодёжи как «потенциал» развития российского общества – недостаточна, т.к. относит активную её роль на будущее, что не соответствует современным реалиям. Старшая возрастная группа молодёжи (18 – 25 лет) уже стала активным субъектом трансформации нашего общества. Таким образом, речь должна идти об интенсивной реализации их потенциала, а по отношению к младшей возрастной группе (14 – 18 лет) – к его формированию и аккумуляции [4].

Законодательная база в области государственной молодёжной политики РФ также страдает несовершенством: в различных субъектах РФ приняты ло-

кальные нормативные акты на базе распоряжения Правительства «Основы государственной молодёжной политики РФ на период до 2025 года» (№ 2403-р от 29.11.2014 г.) [5]. Анализ плана мероприятий по реализации «Основ государственной молодёжной политики РФ» позволяет сделать вывод, что сегодня в большей степени внимание государства сфокусировано на степени вовлечённости молодёжи в функционирование структур гражданского общества, где молодёжь рассматривается, главным образом, как ресурс или объект воздействия, а не равноправный субъект сотрудничества и взаимодействия.

Следует отметить, что на сегодня отсутствуют чётко сформулированные принципы и подходы к этнополитическому образованию. Эта проблема существует на территории всей страны, включая наш регион – Республику Саха (Якутия). В целях её решения главой Якутии А.С. Николаевым 22 ноября 2018 года был подписан Указ «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)». Одной из приоритетных целей региональной системы образования является создание условий для воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций, сохранения и развития самобытной многонациональной культуры, языков, многообразия жизненного уклада народов, проживающих на территории республики. В «Стратегии социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года» среди ключевых задач заявлены сохранение самобытной культуры многонационального народа РС (Я), межнационального мира и согласия, гармонизация межнациональных (межэтнических) отношений [6].

Якутия занимает выгодное геополитическое положение в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Республика является объектом активной реализации политики, направленной на создание крупных промышленно-энергетических районов. Инфраструктурные проекты, реализуемые на территории Якутии, решают геополитические задачи России [7; 8].

И.Л. Плужник, Т.Л. Осолова, Т. Херрингтон анализируют зарубежные и российские исследования, посвящённые интересующей нас проблеме. Так, в Австралии объединяющим фактором граждан выступает интеграция прошлого страны и её настоящего на основе универсалистского подхода, в Канаде – курсы полиэтничности и мозаичности, в США – глобально-ориентированные цели. Глобализация, по их мнению, ослабляет национальное единство многих стран. Российское поликультурное общество нуждается в конкретизации смыслового содержания своей новой идентичности как фундамента для сплочения и единения граждан одной страны [9].

Диссертационные исследования последних лет, посвящённые политической регионалистике и этнополитике, охватывают следующий круг вопросов: этнополитика в пограничном пространстве РФ [10]; политико-правовой потенциал реализации региональной политики в современной России [11]; становление региональной политической системы в условиях трансформации российского общества [12] и др.

В связи с вышесказанным особую значимость приобретает поиск новых возможностей образовательной деятельности, направленной на создание благоприятных условий интеграции молодёжи РФ в общественно-политическую жизнь страны с позиций междисциплинарного подхода.

Согласно парадигме межкультурной психологии Дж. Хофстеде в нашем восприятии действительности лежит некая «запрограммированная» предопределённость, характерная для представителей одной нации/региона и отличная от других. Несмотря на то, что действительность изменилась и/или может быть утрачена, генетический посыл сохранился: остались традиции и обычаи, способы коммуникации, специфические отличия культурной самоидентификации, актуальные для современной действительности при выстраивании векторов взаимодействия с молодёжью [13].

Г.М. Парникова выделяет следующие специфические особенности молодёжи из числа коренных народов Якутии, имеющие для нас значение: исторически сформировавшаяся предрасположенность к коллективной работе при низком уровне проявления личной активности и инициативы; склонность к трезвой оценке окружающей действительности; преобладание моноэтнических районов над полиэтническими с преобладанием якутского языка во всех сферах деятельности [14].

Проблема обеспечения национальной безопасности России тесно связана с проблемой электорального поведения молодёжи, политические установки и ценности которой формируются в пространстве реализуемого государством политического курса. Молодёжь должна почувствовать себя реальным участником общественно-политических процессов и отношений с ясным пониманием того, что от её выбора будет зависеть политическая ситуация и жизнь в стране.

Мы приходим к выводу, что в западных странах с преобладанием индивидуализма самостоятельность, автономность, личное активное участие имеют большое значение, а в восточных странах, которым в большей степени присущи дисциплина и коллективизм, уделяется значительное внимание правилам и нормам, участвующим в регулировании общественно-политических отношений. Данная парадигма представляет особый интерес для нашего исследования, поскольку студенты из числа коренных народов Якутии принадлежат, скорее, к восточной ментальной группе, при этом являясь членами российской нации, находящейся на стыке Запада и Востока. Представляется, что этнополитическое образование молодёжи Северо-Востока страны с позиций междисциплинарного подхода является востребованным в теории и практике. Теоретическое обоснование и разработка модели этнополитического образования молодёжи Северо-Востока России предполагает решение следующих задач:

- 1) установление и научное обоснование резервов педагогической деятельности по этнополитическому образованию молодёжи Северо-Востока России в современных условиях обновления научных знаний;
- 2) предложение классификации и систематизации основных понятий этнополитического образования молодёжи;
- 3) разработку модели, интегрирующей цель, задачи, подходы и принципы реализации этнополитического образования молодёжи Северо-Востока России;
- 4) выявление условий, способствующих результативности реализации этнополитического образования молодёжи Северо-Востока России;

#### Библиографический список

1. Липская Л.А. Молодёжь и политика: пути повышения политической активности. *Социум и власть*. 2012; 1 (33): 58 – 62.
2. Казакова Е.О., Гагарина К.С. Политический абсентеизм российской молодёжи. *Инновационный потенциал молодёжи: глобализация, политика, интеграция: сборник статей участников Международной молодёжной научно-исследовательской конференции*, 25 – 26 октября, Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016: 230 – 234.
3. Дашкевич Г.В. Электоральная пассивность российской молодёжи: ключевые причины и социальные последствия. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2016; 3: 24 – 29.
4. *Молодёжь России 2000 – 2025: развитие человеческого капитала*. Available at: <https://fadm.gov.ru/documents/download/671/>
5. *Распоряжение Правительства РФ «Об утверждении Основ государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2025 года»* от 29 ноября 2014 года N 2403-р.
6. *Стратегия социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) на период до 2030 года с определением целевого видения до 2050 года*. Available at: <http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/stratgerplanning/stratgerupdate/2017190401>
7. Парникова Г.М., Андросова Ф.С., Анцупова С.Г. Сохранение идентичности коренных народов Республики Саха (Якутия) в условиях промышленного освоения Арктики и Крайнего Севера. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71): 82 – 83.
8. Парникова Г.М., Васильева А.А., Павлова Е.П. Воспитательные практики в контексте региона. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2018; 10: 41 – 50. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/181071.htm>
9. Плужник И.Л., Осолова Т.Л., Херрингтон Т. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран). *Образование и наука*. 2017; Т. 19, № 8: 128 – 146.
10. Кристалинский Л.Б. *Этнополитические факторы и их учёт в обеспечении пограничной безопасности Российской Федерации в Северо-Кавказском регионе*. Диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2004.
11. Пальгова И.С. *Политико-правовой потенциал реализации региональной политики в современной России*. Диссертация ... кандидата политических наук. Москва, 2015.
12. Хаматханова М.М. *Становление региональной политической системы в условиях трансформации российского общества*. Диссертация ... кандидата политических наук. Саратов, 2015.
13. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур (перевод с английского В.Б. Кашкина). *Язык, коммуникация и социальная среда*. 2014; 12: 9–49. Available at: <http://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf>
14. Парникова Г.М. Учет региональных особенностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Высшее образование сегодня*. 2016; 1: 81 – 85.

#### References

1. Lipskaya L.A. Molodezh' i politika: puti povysheniya politicheskoy aktivnosti. *Socium i vlast'*. 2012; 1 (33): 58 – 62.
2. Kazakova E.O., Gagarina K.S. Politicheskij absenteizm rossijskoj molodezhi. *Innovacionnyj potencial molodezhi: globalizaciya, politika, integraciya: sbornik statej uchastnikov Mezhdunarodnoj molodezhej nauchno-issledovatel'skoj konferencii*, 25 – 26 oktyabrya, Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016: 230 – 234.
3. Dashkevich G.V. 'Elektoral'naya passivnost' rossijskoj molodezhi: klyuchevye prichiny i social'nye posledstviya. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennyye nauki*. 2016; 3: 24 – 29.
4. *Molodezh' Rossii 2000 – 2025: razvitie chelovecheskogo kapitala*. Available at: <https://fadm.gov.ru/documents/download/671/>
5. *Rasporyazhenie Pravitel'sta RF «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj molodezhejnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda»* ot 29 noyabrya 2014 goda N 2403-r.
6. *Strategiya social'no-ekonomicheskogo razvitiya Respubliki Saha (Yakutiya) na period do 2030 goda s opredeleniem celevogo videniya do 2050 goda*. Available at: <http://economy.gov.ru/minrec/activity/sections/stratgerplanning/komplstplanning/stsubject/stratgerupdate/2017190401>
7. Parnikova G.M., Androsova F.S., Ancupova S.G. Sohraneniye identichnosti korennykh narodov Respubliki Saha (Yakutiya) v usloviyakh promyshlennogo osvoiniya Arktiki i Krajnego Severa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71): 82 – 83.
8. Parnikova G.M., Vasil'eva A.A., Pavlova E.P. Vospitatel'nye praktiki v kontekste regiona. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2018; 10: 41 – 50. Available at: <http://e-koncept.ru/2018/181071.htm>
9. Pluzhnik I.L., Oskolova T.L., Herrington T. Formirovaniye nacional'noj identichnosti rossijskikh studentov v polikul'turnom obschestve (analiz opyta polikul'turnykh stran). *Obrazovanie i nauka*. 2017; T. 19, № 8: 128 – 146.
10. Kristalinskij L.B. *Etnopoliticheskie faktory i ih uchet v obespechenii pogranichnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii v Severo-Kavkazskom regione*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2004.
11. Pal'gova I.S. *Politiko-pravovoj potencial realizacii regional'noj politiki v sovremennoj Rossii*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2015.

12. Hamathanova M.M. *Stanovlenie regional'noj politicheskoy sistemy v usloviyah transformacii rossijskogo obschestva*. Dissertaciya ... kandidata politicheskikh nauk. Saratov, 2015.
13. Hofstede G. Model' Hofstede v kontekste: parametry kolichestvennoj harakteristiki kul'tur (perevod s anglijskogo V.B. Kashkina). *Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda*. 2014; 12: 9-49. Available at: <http://lse2010.narod.ru/olderfiles/LSE2014pdf/LSE2014Hofstede.pdf>
14. Parnikova G.M. Uchet regional'nyh osobennostej pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2016; 1: 81 – 85.

Статья поступила в редакцию 12.06.19

УДК 377

**Petrynyuk I.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Institute of Continuing Adult Education (St. Petersburg, Russia), E-mail: [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru)

**POSSIBILITIES OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF YOUNG PEOPLE IN TRAINING TO BE DIGITAL CURATORS.** Increasing the digital literacy of the population is one of the urgent tasks of our society, because information exchange is a significant component of communicative competence. Today it is an integral part of a person's communicative competence and one of the conditions for his success in solving actual problems. The importance of raising the digital literacy of the population proves the introduction of the professional standard "Digital Curator". In the article, the author considers the possibilities of the additional professional retraining program and vocational training programs developed by him for the development of students' communicative competence and vocational guidance for young people. Mastering the profession of a digital curator can be foundation for further professional development.

**Key words:** digital curator, professional tests, vocational training, digital literacy, communicative competence, vocational orientation.

**И.С. Петронюк**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и андрагогики, ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», г. Санкт-Петербург, E-mail: [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru)

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЁЖИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЦИФРОВЫХ КУРАТОРОВ

Автор отмечает, что повышение цифровой грамотности населения является одной из актуальных задач нашего общества, т. к. значимой составляющей коммуникативной компетентности является информационный обмен. Сегодня это неотъемлемая часть коммуникативной компетентности человека и одно из условий его успешности в решении актуальных задач. Важность повышения цифровой грамотности населения доказывает введение профессионального стандарта «Цифровой куратор». В статье автор рассматривает возможности разработанной им дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки и программы профессионального обучения для развития коммуникативной компетентности обучающихся и профессиональной ориентации молодёжи. Освоение профессии «Цифровой куратор» может являться фундаментом для дальнейшего профессионального развития.

**Ключевые слова:** цифровой куратор, профессиональные пробы, профессиональное обучение, цифровая грамотность, коммуникативная компетентность, профессиональная ориентация.

Общение для человека является важным условием его благополучной жизни. Можно сказать, что с момента рождения начинается развиваться наша коммуникативная компетентность. Чуть позже мы приобретаем первые навыки и умения взаимодействовать с социумом. Всю свою жизнь мы осваиваем культурные нормы, традиции, правила этикета для эффективного общения с окружающими, учимся использовать те коммуникативные средства, которые являются приемлемыми для общения в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения. Коммуникативная компетентность непосредственно связана с особенностями выполняемых человеком социальных ролей. От уровня её развития зависит выбор наиболее эффективных инструментов для успешного достижения своих целей. Коммуникативная компетентность складывается из способности оценить и спрогнозировать коммуникативную ситуацию, управлять процессом общения и программировать его.

Значимой составляющей коммуникативной компетентности является информационный обмен [1]. Но возможности человека по объемам передаваемой, воспринимаемой и перерабатываемой информации объективно ограничены. Трудно объять огромный массив накопленных обществом знаний и быть компетентным одновременно во многих областях. Человечество накапливает информацию всё нарастающими темпами, объём уже накопленных данных превысил объём, поддающийся простому человеческому восприятию. Массивы вновь создаваемой информации передаются столь быстро, что человек не может и не успевает их воспринимать и перерабатывать. Социальная коммуникация представляет собой движение во времени и социальном пространстве информации в виде массивов данных, сгруппированных по какому-либо признаку. Особой спецификой человеческой коммуникации является наличие барьеров, препятствующих распространению информации. Получатели информации должны обладать всеми необходимыми возможностями, чтобы получить передаваемую информацию, понять, осознать значение и усвоить. При невозможности получить, понять, осознать или усвоить передаваемую информацию – социальная коммуникация невозможна.

В современном мире большой объём информации передаётся в цифровом виде. Чтобы воспользоваться информацией, транслируемой с помощью компьютерных технологий и сети Internet, необходимо обладать определённым уровнем цифровой грамотности. В настоящее время нами разработана дополнительная программа профессионального обучения «Цифровой куратор», которая предназначена для повышения коммуникативной и ИКТ-компетентности слушателей и освоения ими новой профессии, появившейся в последнее время. Цифровой куратор – специалист для оказания информационно-консультационных услуг населению в области развития цифровой грамотности. Программа разработана с учётом установленных квалификационных требований, профессионального

стандарта и требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов и направлена на совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для новой профессиональной деятельности. Данная программа может быть интересна специалистам в области подбора и использования персонала, руководителям образовательных учреждений, педагогам образовательных учреждений дошкольного, общего, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, офисным служащим, консультирующим граждан в области развития цифровой грамотности. Цель программы соответствует требованиям профессионального стандарта «Консультант в области развития цифровой грамотности населения (цифровой куратор)» – формирование навыков, связанных с консультированием по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий в различных сферах жизни, содействие развитию цифровой грамотности различных групп населения. Для достижения указанной цели требуется решение следующих задач:

- развить компетенции, необходимые для информационной активности с использованием современных информационно-коммуникационных средств в своей профессиональной деятельности;
- развить компетенции, необходимые для консультирования граждан в области развития цифровой грамотности, организации и проведения мероприятий по консультированию граждан в области развития цифровой грамотности;
- получить знания о возможностях использования цифровых ресурсов для эффективного оказания информационно-консультационных услуг населению;
- изучить правовые основы цифровой экономики в России и мире, направления и перспективы развития информационно-коммуникационных технологий для населения различных групп населения;
- получить навыки основ деловой культуры при использовании цифровых ресурсов;
- получить знания о современных подходах, формах, методах и методиках дополнительного образования и просвещения, особенности дополнительного образования и просвещения по вопросам развития цифровой грамотности, теоретические основы и практики проектной деятельности, организации работы малой группы.

В результате освоения программы слушатели научатся не только консультировать, но и освоить организацию и проведение мероприятий по консультированию граждан в области развития цифровой грамотности. Это включает в себя проведение информационно-просветительских мероприятий, направленных на развитие цифровых компетенций граждан, предоставление консультационных услуг по вопросам применения информационно-коммуникационных технологий, консультационное сопровождение развития цифровых компетенций граждан с использованием информационных и образовательных ресурсов. Программа включает в себя модули по правовым основам цифровой экономики в России и

мире, цифровой грамотности и информационному пространству жизни человека, организационно-техническому обеспечению проведения информационно-просветительских мероприятий, направленных на развитие цифровых компетенций граждан, психологическим особенностям процесса обучения различных групп населения, консультационному сопровождению развития цифровых компетенций с использованием информационных и образовательных ресурсов. Обучающиеся изучат программу «Цифровая экономика Российской Федерации», историю и перспективы развития вычислительных средств, появление и назначение информационно-вычислительных сетей, наиболее востребованные информационно-коммуникационные технологии, основные онлайн-сервисы по оказанию электронных услуг в сфере социального обслуживания населения, особенности оказания государственных услуг в электронном виде и их законодательное сопровождение, требования информационной безопасности, правила организационно-технического обеспечения проведения информационно-просветительских мероприятий, направленных на развитие цифровых компетенций граждан, порядок работы с оргтехникой, прикладные программы, возрастные особенности обучения различных групп населения, основы проектной деятельности, современные подходы, формы, методы и методики дополнительного образования и просвещения, основы деловой культуры.

Кроме того, программа предполагает получение навыков консультирования в области развития цифровых компетенций с использованием информационных и образовательных ресурсов, освоение методик диагностирования уровня цифровых компетенций.

Изучение сведений об организациях и специалистах, содействующих в коммуникации с людьми с ограниченными возможностями, психологических особенностей людей с ограниченными возможностями здоровья; возможности организации доступной среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья несут в себе значительный воспитательный потенциал для освоения профессиональных этических норм. Важной коммуникативной составляющей практически любой деятельности является соблюдение этических норм общения. В случае создания доступности услуг для маломобильных групп населения – это обязательное условие. Профессиональная этика представляет собой требования к поведению специалиста и его нравственным установкам при выполнении деятельности в своей профессиональной сфере. Она позволяет регулировать деятельность и общение, выстраивать адекватные служебные отношения с клиентами и коллегами. Профессиональная этика не является формальным требованием. Соблюдение её норм обеспечивает успешность профессиональной деятельности, развитие позитивного имиджа организации, формирование позитивной культуры сотрудников, что способствует стабилизации морально-психологического климата коллектива [2].

Программа может быть интересна учащейся молодёжи. Известно, что новые информационные технологии молодёжь осваивает быстро, значительно опережая старшее поколение. Освоение профессии цифрового куратора поможет найти практическое применение своим компьютерным увлечениям, получить самостоятельный опыт консультационной деятельности и тоже развить свою коммуникативную компетентность.

Профессиональной ориентации молодёжи педагоги, психологи, специалисты различных организаций уделяют много внимания. В настоящее время профессиональное сообщество констатирует стремительный рост числа новых профессий. Вместе с этим принятая ранее традиционная система профессиональной ориентации не отвечает требованиям времени. Поэтому получил признание новый эффективный вид образовательной деятельности, который называется профессиональными пробами. Это организованная профессиональная деятельность в моделируемой конкретной ситуации, позволяющая оценить, насколько комфортно человек чувствует себя, выполняя её. Подобные пробы помогают осознать собственные жизненные цели, их соответствие содержанию той или иной профессиональной деятельности и, как результат, понимание своего места в соответствующей профессиональной деятельности [3].

Освоение программы «Цифровой куратор» предполагает несколько профессиональных проб в процессе обучения и одновременно полноценное освоение профессиональной деятельности, которое может стать первой ступенькой в профессиональный мир. Молодым людям предоставляется возможность познакомиться с широким спектром профессий, оценить её достоинства и недостатки, получить представление о своих индивидуальных способностях, необходимых в той или иной профессиональной сфере, уровень своей индивидуально-психологической готовности к работе, интегрировать знания о смежных видах профессиональной деятельности.

Целостный образ профессии «Цифровой куратор» содержит технологический, ситуативный и функциональный аспекты [4]. Первый позволяет увидеть операционную сторону профессиональной деятельности, научиться конкретным приёмам работы, получить знания о возможном порядке и последовательности действий. Второй (ситуативный) даёт представление о содержании профессиональной деятельности. Третий определяет успешность освоения средств и приёмов, фиксирует достижения на конкретном этапе профессиональной пробы. Итогом может стать осознание своих собственных профессиональных намерений, разрешение сомнений, понимание возможностей устранения возникающих при профессиональных пробах трудностей.

В психолого-педагогической литературе авторы [4] выделяют несколько уровней готовности к участию в профессиональных пробах. Заявленные критерии вполне могут служить для определения группы готовности для освоения молодыми людьми дополнительной программы профессионального обучения «Цифровой куратор». Так, первая группа объединяет учащихся без опыта работы, имеющих поверхностные сведения о предстоящей профессиональной деятельности. Вторая группа объединяет тех, кто имеет информационное представление о предполагаемой профессиональной деятельности и первоначальные профессиональные навыки. К третьей группе учащихся можно отнести тех, кто имеет сформировавшееся представление о данной профессиональной сфере деятельности, располагает обширными сведениями, пробовал свои силы в работе. В соответствии с преобладанием учащихся первой, второй или третьей группы программа может быть модифицирована для получения более качественного образовательного эффекта. В зависимости от группы возможен акцент на конкретные составляющие профессиональной деятельности и расширение программы для знакомства со смежными профессиями.

Апробация программы на практике показала, что в результате её освоения учащиеся получают обширные сведения о деятельности специалистов разных сфер, что значительно расширяет их кругозор и представления о возможностях выбора траектории дальнейшего профессионального развития. Преобладающее большинство учащихся отмечают, что в процессе освоения программы получили возможность оценки своих индивидуальных особенностей, склонностей, ценностей и запросов в соответствии с требованиями разных профилей профессиональной деятельности, что позволило наметить дальнейший образовательный маршрут.

Содержание и характер труда в сфере деятельности цифровых кураторов предполагает полипрофессиональные требования, предъявляемые в настоящее время к личностным и профессиональным качествам разных современных специалистов, включая знание теоретических основ и технологий выполнения деятельности в сфере консультирования населения по различным вопросам, основ безопасности труда и др.

Таким образом, освоение программы и приобретение профессии «Цифровой куратор» предоставляет широкие дополнительные возможности для профессиональной ориентации молодёжи. С практической точки зрения – это уверенный шаг в профессиональный мир, первая профессиональная проба и проверка уровня развития собственных качеств и коммуникативных способностей, психологической готовности к самостоятельному движению в профессиональной сфере.

#### Библиографический список

1. *Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография*. Под редакцией: Бадарча, Дендева. Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013.
2. Поддубная Е.Н. *Рабочая программа учебной дисциплины «Деонтология в социальной работе»*. Москва: Московский государственный медико-стоматологический университет им. А.И. Евдокимова, 2014.
3. Егорова Н.А. Выпуск журнала как профессиональная проба. *Школа и производство*. 2006; 7: 7 – 11.
4. Чистякова С.Н. *Комплект учебно-методической документации для проведения профессиональных проб*. Кемерово, 1995.
5. Кривых С.В. *Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования*. Новокузнецк: Изд. ИПК, 2000.

#### References

1. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii: monografiya*. Pod redakciej: Badarcha, Dendeva. Moskva: IITO YuNESKO, 2013.
2. Poddubnaya E.N. *Rabochaya programma uchebnoj discipliny «Deontologiya v social'noj rabote»*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj mediko-stomatologicheskij universitet im. A.I. Evdokimova, 2014.
3. Egorova N.A. Vypusk zhurnala kak professional'naya proba. *Shkola i proizvodstvo*. 2006; 7: 7 – 11.
4. Chistyakova S.N. *Komplekt uchebno-metodicheskoy dokumentacii dlya provedeniya professional'nyh prob*. Kemerovo, 1995.
5. Krivyh S.V. *Razvivayushee i razvivayusheesya obrazovanie: Sinergeticheskie aspekty obrazovaniya*. Novokuzneck: Izd. IPK, 2000.

Статья поступила в редакцию 02.07.19

УДК 373.3

*Radachinskaya E.S., postgraduate student (3d year), KSU (Kostroma, Russia), E-mail: radachinska@mail.ru*

**THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BY MEANS OF ART THERAPY.** Forming a cognitive activity of younger students is one of the urgent problems of psychology and pedagogy of the first stage of school education. The question *What and how should I do to make a child want to learn?* in primary school teachers' minds has been worrying them for a long time. At the same time, daily pedagogical practice proves that the learning process is much more effective and higher educational results are achieved when the child shows conscious cognitive activity. In modern primary school, according to the Federal state educational standard of primary General education (GEF NOO), training can be organized within the framework of the term and extracurricular activities [1], [2]. In the article the author considers use of art therapy methods in extracurricular activities in primary school in order to form the cognitive activity of younger students, provides a comparative analysis of the correspondence of the directions of extracurricular activities, given the GEF, directions of art therapy.

**Key words:** extracurricular activities, cognitive activity, art therapy, junior student.

**Э.С. Радачинская, аспирант 3-го курса КГУ, г. Кострома, E-mail: radachinska@mail.ru**

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Формирование познавательной активности младших школьников – одна из актуальных проблем психологии и педагогики первого этапа школьного обучения. Вопрос «что и как надо сделать, чтобы ребенок хотел учиться?» волнует учителей начальной школы очень давно. При этом ежедневная педагогическая практика доказывает, что процесс обучения проходит значительно эффективнее и достигаются более высокие образовательные результаты тогда, когда обучающийся проявляет осознанную познавательную активность. В современной начальной школе, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО), обучение может быть организовано в рамках урочной и внеурочной деятельности [1; 2]. В предлагаемой статье автор рассматривает вопросы применения методов арт-терапии во внеурочной деятельности в начальной школе с целью формирования познавательной активности младших школьников, приводит сравнительный анализ соответствия направлений внеурочной деятельности, заданных ФГОС, направлениям арт-терапии.

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, познавательная активность, арт-терапия, младший школьник.

Прежде всего, мы раскроем понятие познавательной активности. Познавательная активность – это очень сложное качество личности школьника, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов: субъективных (любознательность, усидчивость, воля, мотивация, прилежание), объективных (окружающие условия, личность учителя, приемы и методы преподавания).

Наиболее обобщенно и полно понимание познавательной активности отражено в определении, данном Г.И. Щукиной: «Познавательная активность – личностное образование, которое выражает интеллектуальный отклик на процесс познания, живое участие, мыслительно-эмоциональную отзывчивость ученика в познавательном процессе. Она характеризуется: поисковой направленностью в учении; познавательным интересом, стремлением удовлетворить его при помощи различных источников как в учении, так и во внеучебной деятельности; эмоциональным подъёмом, благополучием протекания деятельности» [3, с. 40].

В качестве общих показателей познавательной активности обучающегося мы выделяем следующие:

концентрация внимания на изучаемом предмете, теме (любой учитель распознаёт заинтересованность класса по «внимательной тишине»), сосредоточенность;

школьник по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний, стремится участвовать в дискуссии, узнать больше;

при преодолении затруднений в деятельности возникают положительные эмоциональные переживания (заинтересованные жесты, мимика).

Диагностику уровня познавательной активности школьников можно провести по методике, предложенной Г.И. Щукиной и Т.И. Шамовой (таблица 1).

Эту таблицу учителю начальных классов удобно применять для сравнения уровня познавательной активности обучающихся в начале и в конце учебного

года. Кроме того, из таблицы видно, что высокий уровень познавательной активности называют творческим. Нам близка эта позиция, мы также связываем высокий уровень познавательной активности с развитием творческих способностей обучающегося.

Анализ практического опыта и научной литературы подтверждает наш тезис о повышении интереса педагогов и психологов к роли творчества, особенно – искусства в образовательном процессе, так как именно в искусстве наиболее полно и последовательно проявляются творческие возможности человека. Придавая огромное значение формированию личности посредством искусства, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, М.С. Каган, Б.М. Неменский, М.М. Бахтин отмечали, что приобщение ребенка к миру прекрасного, «погружение его в удивительный мир единства чувств и мыслей, преобразующих человека, обогащает его, раскрывает творческий потенциал» [4].

В связи с вышесказанным, особый интерес для нас представляет педагогическое направление арт-терапии как возможности решения ряда проблем, в том числе – формирования познавательной активности младших школьников через искусство. Педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность и рассчитано как на потенциально здоровую личность, так и на личность с особенностями в развитии.

Использование арт-терапии в образовании в качестве эффективного развивающего средства изложено в трудах Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольской, Л.Д. Лебедевой, А.В. Сизова. Многочисленные зарубежные и отечественные исследования отмечают, что арт-терапия не имеет противопоказаний. Например, Л.Д. Лебедева пишет о том, что любой человек, независимо от культурного опыта и художественных способностей, может быть участником арт-терапевтического процесса. При этом Л.Д. Лебедева также рассматривает арт-терапию как педагогическую технологию [5].

Таблица 1

Диагностика уровня познавательной активности

Уровни познавательной активности	Психолого-педагогические особенности обучающихся
Нулевой уровень	Обучающийся пассивен, слабо реагирует на требования учителя, не проявляет желания к самостоятельной работе.
Низкий уровень	Воспроизводящая активность. Характеризуется стремлением обучающегося понять, запомнить и воспроизвести знания, владеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий школьника, отсутствием у обучающихся интереса к углублению знаний, отсутствием вопросов типа: «Почему?».
Средний уровень	Интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением учащегося к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, владеть способами применения знаний в измененных условиях. Характерный показатель: большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что учащийся стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения.
Высокий уровень (творческий)	Характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. Характерная особенность – проявление высоких волевых качеств учащегося, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы.

Нас, прежде всего, интересует место арт-терапии во внеурочной деятельности и её возможности для развития познавательной активности младшего школьника. Поэтому в данной статье мы рассмотрим применение элементов арт-терапии только во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью мы понимаем комплекс различных видов и форм деятельности, в которую обучающиеся включаются в свободное от уроков время. Цели внеурочной деятельности связаны с удовлетворением, развитием интересов и потребностей обучающихся, освоением ими социально значимого опыта, обеспечением заказа родителей на образовательные услуги [6].

Младшие школьники во внеурочной деятельности обычно социально более активны, высказывают своё мнение, имеют большой потенциал познавательных и интеллектуальных возможностей. В то же время их желания переменчивы, интересы не устойчивы, они иногда затрудняются в выборе содержания и форм внеурочных занятий.

Основные требования к организации внеурочной деятельности школьников прописаны в ФГОС. Среди них:

внеурочная деятельность включается образовательной организацией в вариативную часть учебного плана и на неё отводится до 10 часов учебного времени в неделю;

образовательная организация сама решает, под какие виды внеурочной деятельности необходимо выделить эти часы;

часы, отводимые образовательной организацией на внеурочную деятельность, расходуются по желанию родителей и учащихся;

аудиторных занятий не должно быть более 50%;

все виды внеурочной деятельности должны быть ориентированы на достижение метапредметных и личностных результатов (УУД).

Важным требованием внеурочной деятельности является реализация пяти обязательных направлений развития обучающихся:

- **спортивно-оздоровительное** (решает задачи сохранения и укрепления здоровья ребёнка, повышение его мотивации к занятиям физической культурой и спортом);

- **духовно-нравственное** (акцент делается на гуманистических ценностях, этических чувствах, эстетических потребностях, доброжелательности);

- **социальное** (направлено на адаптацию младшего школьника в динамично меняющемся мире, развитием готовности успешно решать возникающие жизненные ситуации);

- **общеинтеллектуальное** (предусматривает владение логическими действиями анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификаций по родовидовым признакам, установлением причинно-следственных связей и аналогий, отнесением к известным понятиям, построением рассуждений);

- **общекультурное** (направлено на формирование целостного взгляда на мир в органичном разнообразии и единстве природы, культур, народов и религий) [7].

Как отмечают А.М. Соломатин, Р.Г. Чуракова, все эти направления тесно связаны друг с другом. Некоторые из них порой даже трудно различить (например, духовно-нравственное и общекультурное развитие). Вместе с тем они выделены, зафиксированы в ФГОС и являются обязательными для исполнения [8].

Проанализируем, как направления внеурочной деятельности, заданные на федеральном уровне и являющиеся обязательными для выполнения, соотносятся с арт-терапевтическими методами. Так, например, В.Н. Никитин выделяет следующие направления арт-терапевтической деятельности [9]:

1. *Терапия визуально-пластическими художественными средствами*: терапия рисунком, глина-терапия, маска-терапия (грим, маски), фототерапия.

2. *Драматерапия*: психодрама, драматерапия, социодрама, символдрама, пластикидрама.

3. *Музыкальная терапия*: терапия музыкой и голосовая терапия.

4. *Танцевально-двигательная терапия*.

5. *Сказкотерапия*.

Представим соотношение направлений арт-терапии с направлениями внеурочной деятельности, заданными ФГОС НОО, в виде таблицы 2.

Из таблицы видно, что направления или методы арт-терапии при реализации их во внеурочной деятельности могут одновременно закрывать несколько обязательных направлений, заданных ФГОС на федеральном уровне, даже при одном часе в неделю.

Рассмотрим далее конкретные особенности формирования познавательной активности младших школьников во внеурочной деятельности. В той деятельности, которая даёт возможность учителю решать важные психолого-педагогические проблемы, прежде всего – личностного характера школьника.

Мы приняли решение взять за основу уже готовую авторскую программу «Музей в твоём классе» и на основании этой программы показать, как формировать познавательную активность обучающегося во внеурочной деятельности, привлекая методы арт-терапии (рис. 1).



Рис. 1. Программа «Музей в твоём классе»

При этом наш выбор не был случаен. Здесь мы дополнительно руководствовались и тем, что, например, И.Э. Гренвальд выделяет два эффективных направления современной арт-терапии в плане проявления в ней активности самого человека. Это использование уже готовых произведений музыкантов, художников, скульпторов и самостоятельное творчество участников процесса арт-терапии.

Программа «Музей в твоём классе» содержит мощный арт-терапевтический потенциал. Авторы программы курса внеурочной деятельности «Музей в твоём классе» – Н.А. Чуракова и Н.М. Лаврова [7]. В программе к курсу авторы в соответствии с федеральными нормативно-правовыми требованиями прописывают цели, общую характеристику курса, планируемые результаты освоения, содержание курса с указанием форм организации и видов деятельности, дают примерное тематическое планирование по классам.

В методическом пособии для учителя описаны структура пособия, как готовиться к занятию, цель занятий, сведения о картинах и дополнительные сведения

Таблица 2

Соотношение направлений арт-терапии с направлениями внеурочной деятельности

Направления арт-терапевтической деятельности	Направления внеурочной деятельности				Часов в неделю
	Спортивно-оздоровительное	Духовно-нравственное	Социальное	Общекультурное	
Терапия визуально-пластическими художественными средствами)		+	+	+	1
Драматерапия	+		+	+	1
Музыкальная терапия	+	+		+	1
Танцевально-двигательная терапия	+		+		1
Сказкотерапия		+		+	1

для учителя о каждом художнике, указаны инструменты, необходимые для занятий (лупа, рамки). Кроме того, дана информация о том, в каких музеях сегодня находятся подлинники картин, что является важным элементом, может вызвать и вызывает у детей желание посетить эти музеи, увидеть картины и, как следствие, способствовать формированию познавательной активности.

Здесь важно отметить, что курс «Музей в твоём классе» существует не только в бумажном виде, но и в электронном. Возможности электронного варианта для практического применения ещё шире. Работа с электронной формой может быть организована как фронтально, так и индивидуально. Как показывает практика, электронная форма курса сама по себе уже вызывает больший познавательный интерес и активность младших школьников [10].

Авторы предлагают нам работать над картиной по двум предметным областям: развитие речи и изобразительное искусство, мировая художественная культура. Для нашей цели (формирования познавательной активности) вопросы актуальны по каждой предметной области. Рассмотрим особенности работы в рамках курса внеурочной деятельности «Музей в твоём классе» на примере одной из картин.

Михаил Нестеров «Три старца».

Приведём пример вопросов, предлагаемых для работы над картиной М. Нестерова «Три старца» в 1-2 классах начальной школы (рис. 2).



Рис. 2. 1–2 классы. Вопросы для занятий по развитию речи

#### Общие вопросы

Как вы думаете, почему художник назвал картину «Три старца», а не «Три старика»? Есть ли разница в значениях слов «старик» и «старец»? С вашей точки зрения, каким из этих слов называют пожилого человека, а каким – человека с большим опытом духовного общения с Богом, людьми и природой? (Старцами называли пожилых, как правило, монахов, которые пользовались большим уважением окружающих и занимались наставничеством послушников, иноков, мирян. Так же называли и отшельников.)

Есть ли сходство в том, как одеты старцы? Это простая и недорогая одежда или нарядная и дешёвая? Кто так одевался: крестьяне, монахи? (Простые длиннополые одежды характерны для монахов). Как они обуты? Знаете ли вы, что такое лапти? (Обувь, плетенная из лыка – внутренней (лубяной) части коры деревьев). Что такое олучи? (Куски плотной материи, которые наворачивались на ногу вместо носков при ношении лаптей или сапог). Случайно ли старцы встретились или они давно знают друг друга? Чтобы ответить на этот вопрос, посмотрите на их позы: насколько тесно и близко друг к другу они сидят. Кстати, а на чем они

сидят: прямо на земле? Вы сможете об этом судить, если внимательно посмотрите, на чем сидит старец, у которого нет шапки (на пеньке). Что старцы делают на этом холме? Они отдыхают? Наслаждаются миром природы? Общаются? Если общаются, то как: с помощью слов или молча? Умеют ли они понимать друг друга без слов? Старцы добрые или суровые? Кто из них видит приближающуюся лисицу? (Её точно видит старец с непокрытой головой). Можно ли сказать, что другие тоже её видят? (Другие старцы более погружены в себя, их взгляды менее уловимы). Может ли так случиться, что лисица подойдёт совсем близко к старцам? Угостят ли они её хлебом, который, возможно, у них есть? Почему лисица не боится старцев? Она думает, что они очень немощные и ничего ей не сделают? Или она чувствует их безмерную доброту?

#### 1–2 класс. Вопросы для занятий по ИЗО, МХК.

Рассмотрите пять маленьких кружков под репродукцией. Это фрагменты картины. В каких двух кружках-фрагментах видны детали, указывающие на скорое наступление осени? Найдите их на репродукции и выделите маленький круглой рамкой. Какая из этих деталей относится к предмету, который находится на первом плане картины, близко к глазу зрителя? Какая деталь обозначает объекты, расположенные на дальнем берегу озера, в глубине пейзажа? В каком из пяти кружков-фрагментов есть деталь, указывающая на то, что лето ещё не кончилось? Найдите этот фрагмент на репродукции и покажите его круглой рамкой.

Сравните третий и четвёртый кружки. Почему их можно спутать? Чем они похожи? В каком из этих двух кружков одновременно видно и часть предмета, расположенного на ближнем берегу озера, и деталь, относящуюся к дальнему берегу? Покажите круглой рамкой все места на репродукции, где художник применяет разные оттенки желтого и красного цветов. Какой предмет на картине написан мазками ярко-синего (насыщенно-голубого) цвета? (Тюесок для грибов или ягод). Где художник применяет приглушённые оттенки синего? (В написании одежды центрального старца, в изображении дальних гор) [11].

Как мы видим, практически все вопросы в ходе занятия требуют от обучающихся выполнения логических операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, классификации, способствуют развитию познавательных процессов – воображения, памяти, речи, логического мышления.

Поддержка интереса во время занятия происходит в том числе и за счёт активного познавательного и практического участия обучающихся с помощью инструментария, постановки проблемных вопросов, которые способствуют созданию проблемной ситуации и позволяют активизировать деятельность младшего школьника. Познавательная активность обучающихся проявляется и в самостоятельности, в том, насколько им удаётся самостоятельная индивидуальная и групповая работа над картиной.

Кроме того, мы проводили наблюдения за младшими школьниками на занятиях по курсу «Музей в твоём классе», беседы во второй половине 2017 – 2018 учебного года с учителями начальных классов Кировской (СОШ 45, СОШ 9 – г. Киров), Оренбургской (СОШ 56 – г. Оренбург), Пензенской областей (СОШ 14, СОШ 56 – г. Пенза), Пермского края (СОШ 61 – г. Пермь), Республики Мордовия (лицей № 31, лицей № 7 – г. Саранск), применяющих в практике внеурочной деятельности в начальной школе работу с музеем. Нами сделан вывод о положительной динамике формирования познавательной активности младших школьников в течение учебного года не только на этих занятиях, но и в повышении уровня познавательной активности в образовательном процессе в целом.

Исходя из вышеизложенного, сделаем вывод, что методы арт-терапии могут успешно применяться во внеурочной деятельности в начальной школе и в полной мере соответствуют пяти направлениям, заданным ФГОС. Педагогический потенциал арт-терапии в формировании познавательной активности в школьной практике во внеурочной деятельности достаточно высок.

#### Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки от 6.10.09 № 373 «Об утверждении и введении в действие ФГОС НОО» (с изм. и дополнениями).
2. Приказ Минобрнауки от 30.08.13 № 1015 (ред. от 17.07.15) «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по ООП».
3. Шуклина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва: Просвещение, 2009.
4. Каган М.С. Философия культуры: Становление и развитие: учебное пособие. Под редакцией М.С. Кагана и др. Санкт-Петербург: 1995.
5. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2000.
6. Приказ Минобрнауки от 6.10.09 № 373 «Об утверждении и введении в действие ФГОС НОО» (с изм. и дополнениями).
7. Программы курсов внеурочной деятельности. 1–4 класс. Чуракова Н.А. Лаврова Н.М. Ямшина С.Н., Чуракова Р.Г., Соломатин А.М., Предит А.В. Москва, 2017; Ч. 1.

8. Организация внеурочной деятельности в начальной школе: методическое пособие. А.М. Соломатин, Р.Г. Чуракова, Москва: Академкнига/Учебник, 2018.
9. Никитин В.Н. Арт-терапия: Учебное пособие, Москва: Когито-Центр, 2014.
10. Предит А.В. Соломатин А.М. Художественно-эстетическое образование младших школьников. «Перспектива начальная школа»: материалы участника личностно-ориентированного модуля. Москва: Академкнига/Учебник, 2014.
11. Чуракова Н.А., Малаховская О.В. Музей в твоём классе: 1–11 классы. Н.А. Чуракова, О.В. Малаховская, Москва: Академкнига/Учебник, 2012.

## References

1. Prikaz Minobnauki ot 6.10. 09 № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie FGOS NOO» (s izm. i dopolnениями).
2. Prikaz Minobnauki ot 30.08.13 № 1015 (red. ot 17.07.15) «Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osuschestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po OOP».
3. Schukina G.I. Aktivizatsiya poznatel'noj deyatel'nosti uchashchihся v uchebном процессе. Moskva: Prosveschenie, 2009.
4. Kagan M.S. Filosofiya kul'tury: Stanovlenie i razvitie: uchebное пособие. Pod redakciej M.S. Kagana i dr. Sankt-Peterburg: 1995.
5. Lebedeva L.D. Pedagogicheskie osnovy art-terapii. Sankt-Peterburg: LOIRO, 2000.
6. Prikaz Minobnauki ot 6.10. 09 № 373 «Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie FGOS NOO» (s izm. i dopolnениями).
7. Programmy kursov vneurochnoj deyatel'nosti. 1- 4 klass. Churakova N.A. Lavrova N.M. Yamshinina S.N., Churakova R.G., Solomatin A.M., Predit A.V. Moskva, 2017; Ch. 1.
8. Organizatsiya vneurochnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole: metodicheskoe posobie. A.M. Solomatin, R.G. Churakova, Moskva: Akademkniga/Uchebnik, 2018.
9. Nikitin V.N. Art-terapiya: Uchebное posobie, Moskva: Kogito-Centr, 2014.
10. Predit A.V. Solomatin A.M. Hudozhestvenno-esteticheskoe obrazovanie mladshih shkol'nikov. «Perspektivna nachal'naya shkola»: materialy uchastnika lichnostno-orientirovannogo modulya. Moskva: Akademkniga/Uchebnik. 2014.
11. Churakova N.A., Malahovskaya O.V. Muzej v tvoem klasse: 1-11 klassy. N.A. Churakova, O.V. Malahovskaya, Moskva: Akademkniga/Uchebnik, 2012.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 378.147.227: 376.3

**Rasskazov F.D.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Professional and Additional Education, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru

**Muller O.Yu.**, teacher, Department of Professional and Additional Education, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: olga\_megion@mail.ru

**Mityushchenko E.V.**, senior teacher, Department of Higher Mathematics and Informatics, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: mev79@bk.ru

**METHODICAL CAPABILITIES OF MODERN INFORMATION VISUALIZATION TOOLS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.** The article conducts an analysis of methodical possibilities of modern means of information visualization in the context of their application in inclusive education. The authors consider the specifics of training of people with special educational needs, in particular, people with hearing impairments, justify the relevance of the use of graphical representation of information in an inclusive educational process. In the article some methods of graphical representation of information (classification, semantic network, Cause and Effect Diagram) are defined, their specific features are highlighted, examples and algorithms of information visualization are offered. The authors analyze the methodology for applying the modus of graphical representation of information in terms of the goal of introducing people with special educational needs into the educational process, possible formulations of assignments and criteria for assessing the work of students. The authors come to the conclusion that visualization of educational information helps to solve a lot of actual pedagogical problems in inclusive education, however, effective introduction of graphic representation of information as a way of working with educational content needs careful methodical preparation and analysis of the way of visualization of information in terms of its specificity and the specifics of the educational process of people with hearing impairments.

**Key words:** persons with special educational needs, graphical representation of information, classification, semantic network, Cause and Effect Diagram.

**Ф.Д. Рассказов**, д-р пед. наук, проф., проф. каф. теории и методики профессионального образования, Сургутский государственный университет (БУ ВО ХМАО-Югры СурГУ), г. Сургут, E-mail: lesi\_rasskazov@mail.ru

**О.Ю. Муллер**, преп. каф. теории и методики профессионального образования, Сургутский государственный университет (БУ ВО ХМАО-Югры СурГУ), г. Сургут, E-mail: olga\_megion@mail.ru

**Е.В. Митющенко**, ст. преп. каф. высшей математики и информатики, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», г. Сургут, E-mail: mev79@bk.ru

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Статья посвящена анализу методических возможностей современных средств визуализации информации в разрезе применения их в инклюзивном образовании. Авторы рассматривают специфику обучения лиц с особыми образовательными потребностями, в частности, лиц с нарушениями слуха, обосновывают актуальность использования графического представления информации в инклюзивном учебном процессе. В статье определены некоторые способы графического представления информации (классификация, семантическая сеть, причинно-следственная диаграмма), выделены их специфические особенности, предложены примеры и алгоритмы визуализации информации. Авторы анализируют методику применения рассматриваемых способов графического представления информации с точки зрения цели внедрения в учебный процесс лиц с особыми образовательными потребностями, возможных формулировок заданий и критериев оценивания работы студентов. Авторы приходят к заключению о том, что визуализация учебной информации помогает решить немало актуальных педагогических задач в инклюзивном образовании, однако, для эффективного внедрения графического представления информации как способа работы с учебным содержанием, требуется тщательная методическая подготовка и анализ способа визуализации информации с точки зрения его специфики и специфики учебного процесса лиц с нарушениями слуха.

**Ключевые слова:** лица с особыми образовательными потребностями, графическое представление информации, классификация, семантическая сеть, причинно-следственная диаграмма.

### Введение

Одной из центральных проблем в мировом сообществе является проблема реализации права на образование для всех. Всеобъемлющее глобальное понятие «право» ориентирует и наполняет конкретным содержанием дискуссии о ведущей роли образования в современном социуме. Сегодня система образования призвана отвечать образовательным потребностям в становлении и развитии личности. Образовательные учреждения создают возможности для удовлетворения этих потребностей, но существуют группы обучающихся, чьи образовательные потребности обладают особыми чертами. Эти особые образовательные

потребности требуют от образовательных учреждений предоставления дополнительных услуг, программ и т. д. Включение обучающихся с особыми образовательными потребностями (с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья, с особенностями развития) в образовательный процесс и называется инклюзивным образованием.

Получение высшего образования, качественных профессиональных навыков и умений людьми с инвалидностью обеспечит их интеграцию в социум, позволит обрести независимость и экономическую самостоятельность. С учётом прогнозируемого роста численности студентов-инвалидов перед каждым вузом

стоит задача организации для них специальных условий обучения. Создание условий в вузах, гарантирующих доступность и качество образования лиц с инвалидностью, приобретает с каждым годом всё большую актуальность [1].

Студенты с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) обладают рядом особенностей, которые определяются их психофизическим статусом. Обучающиеся с ограничениями здоровья, в зависимости от нозологии, медленнее воспринимают и усваивают учебный материал, быстро утрачивают интерес, сосредоточенность внимания падает при незначительной перегрузке вплоть до прекращения учебной деятельности. Ими лучше усваивается поделенный на небольшие абзацы учебный материал, а также больше воспринимается материал, который преподносится в форме визуализации действий, операций, алгоритмов. Кроме того, таким студентам может требоваться неоднократное повторение учебного материала, дополнительное уточнение и разъяснение. Лица с ООП нуждаются в специальных технических средствах обучения или специализированных (с учётом нозологии) учебных материалах; особом графике процесса обучения, предполагающем дополнительный отдых, прохождения оздоровительных процедур, реализацию мер разносторонней поддержки, сопровождения специалистов [2].

Как видим, одним из условий для лиц с ООП является визуализация информации – термин, обозначающий процесс и результат преобразования информации, который активно используется во всех сферах человеческой деятельности. В экономике визуализацию понимают как метод представления информации в виде оптического изображения. В педагогике необходимость, полезность и значимость визуализации обоснована принципами наглядности и доступности обучения. Основой визуализации современные учёные определяют когнитивную графику, направленную на создание моделей представления знаний, сочетающих в себе различные способы мышления [3].

На наш взгляд, наиболее нуждаются в визуализации лица с нарушениями слуха, для которых основной канал информации – визуальный. Внимание таких обучающихся зависит в значительной мере от изобразительных свойств воспринимаемого материала: чем выразительнее наглядный материал, тем легче обучающимся с нарушениями слуха выделить информативные признаки изучаемого предмета или явления [4]. Поэтому для данной категории необходимым считается создание особых электронных курсов, а также непереносное использование наглядных материалов во время занятий. Применение современных информационных технологий даёт возможность представить краткое изложение учебного материала с рисунками, графиками, схемами и разными спецэффектами для лучшего восприятия.

Многие методы обучения основаны на процедуре визуализации, например, текстовой информации – построение опорных схем и конспектов, составление схемы (модели) задачи, построение кластера, ментальной карты и т. д. Классическими заданиями на визуализацию информации, преследующими цели развития умения оперировать с различными моделями окружающей действительности, применять теорию на практике, являются задания на построение и чтение графиков и диаграмм. При этом задания на визуализацию активно используют педагоги всех учебных предметов, а не только естественнонаучных, несмотря на то, что визуализировать числовую информацию чаще проще, нежели текстовую. Необ-

ходимо учитывать быстрое изменение объёма и качества учебного содержания, влекущего за собой не только повышение объёма содержания образования, но и обучение студентов эффективным приёмам работы с информацией, её структурирование различными способами [5].

Графическое представление учебной информации на базе вычислительной техники – это перспективное и эффективное направление в системе современного образования. Одно из главных достоинств употребления современных информационных технологий в обучении людей с нарушениями слуха – большие возможности в визуализации предлагаемого учебного материала.

В своей статье ограничимся рассмотрением следующих способов и средств визуализации:

- 1) способы визуализации информации, основанные на графах (классификация, семантическая сеть);
- 2) причинно-следственная диаграмма.

Каждый из выделенных способов визуализации разберём по следующей схеме:

- краткое описание способа (метода) визуализации информации, пример визуализации данным способом;
- возможные направления использования в инклюзивном образовании (возможные формулировки цели использования);
- возможные формулировки заданий;
- методические особенности включения способа визуализации информации в учебный процесс;
- современные средства визуализации информации.

1. Граф – математическая модель, описывающая все возможные случаи соединения вершин (точек, узлов) ребрами (дугами, отрезками). В качестве вершин практически могут быть взяты как реальные объекты (адреса, места), так и идеальные – например, понятия. Следовательно, графы как модель, и теория графов как инструментальный используются в различных видах деятельности – планировании (в т. ч. в градостроительстве), программировании, управлении, анализе, химии, архитектуре, лингвистике, генеалогии и т. д. В качестве яркого примера графа приведём генеалогическое древо. В этом случае вершины – конкретные персоны, а ребра – линии, отражающие родственные связи. Не вдаваясь глубоко в классификацию и методы описания графов, рассмотрим наиболее популярные способы визуализации информации, основанные на этой универсальной математической модели. При этом, считаем целесообразным иллюстрировать рассматриваемые вопросы на учебном материале по дисциплине «Педагогические технологии» (направление подготовки «Профессиональное обучение»), поскольку эта тема является инвариантной для обучения студентов педагогических направлений всех уровней.

1.1. Классификация – распределение объектов по классам (отделам, разрядам) на основе их общих признаков, сходства и различий, отражающих связи между классами объектов в единой системе данной отрасли знания [6]. Для классификаций характерна строгая подчинённость объектам верхнего уровня объектов нижнего уровня. В качестве примера приводим визуализацию материала о качественном своеобразии педагогических технологий [7].



Рис. 1. Пример классификации (фрагмент)

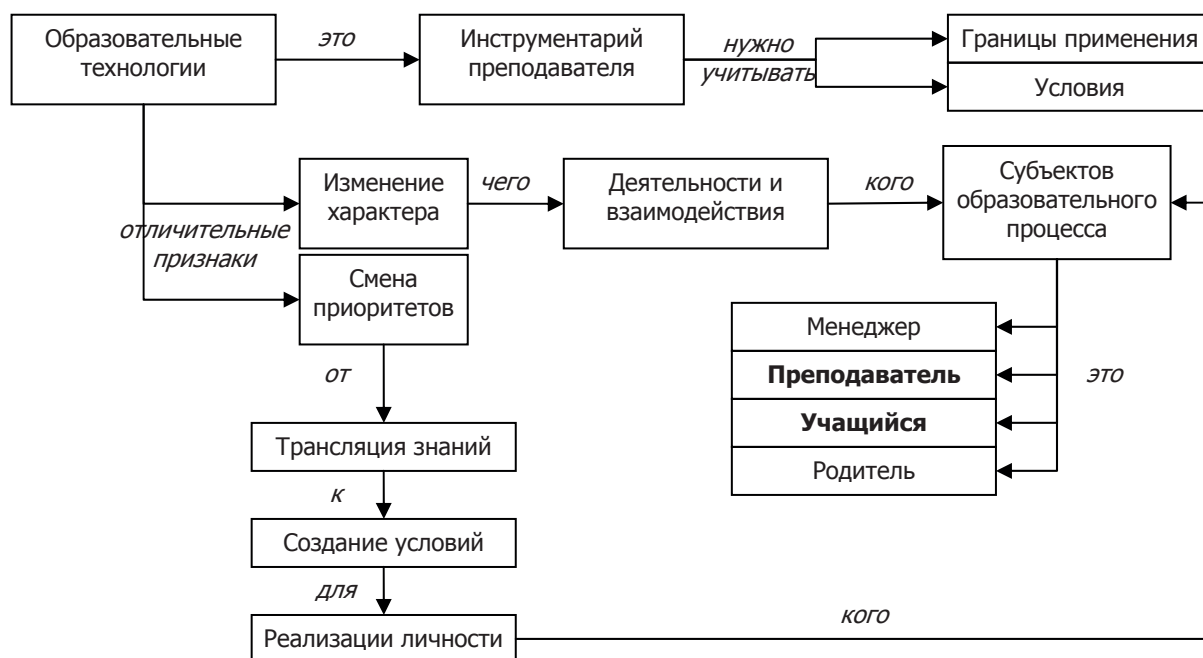


Рис. 2. Пример семантической сети «Современные образовательные технологии» (фрагмент) [7]

Данный вид визуализации можно использовать в готовом виде – для представления студентам какой-либо родовой или видовой структуры как аудиторно, так и в составе методических материалов. Кроме того, этот способ визуализации информации можно использовать в качестве задания (для самостоятельной работы, в рамках контрольных мероприятий, индивидуальных и творческих заданий, для групповой работы и т. д.). В этом случае студентам необходимо будет изучить и проанализировать учебный материал, а затем составить классификацию. Алгоритм работы может быть предоставлен преподавателем, а может быть конечной целью работы. Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие возможные цели использования классификации как способа визуализации информации при обучении студентов с нарушениями слуха:

- формирование представления о классификации объектов;
- изучение и анализ учебного материала (текста);
- разработка алгоритма классификации объектов.

Возможные формулировки заданий: изучить предложенный материал и составить классификацию объектов (на рис. 1 в качестве таких объектов выступают педагогические технологии); разработать алгоритм классификации объектов.

Методические особенности включения данного способа визуализации информации в учебный процесс заключаются в том, что задание на разработку алгоритма требует определённого уровня подготовки студентов. Не рекомендуется давать такое задание студентам, которые самостоятельно не осуществляли процедуру классификации. Необходимо предварительно аудиторно в ходе фронтальной, групповой или индивидуальной работы сформировать представление о механизме классификации, о необходимых шагах. Как и любое другое задание, задание на составление классификации должно обязательно сопровождаться критериями оценивания – некими требованиями к результату. Классификация – достаточно формализованные структуры, самые формализованные из рассматриваемых нами, поэтому возможные критерии оценивания задания на составление классификации можно сформулировать так (на примере рисунка 1):

- а) выделено ... признаков групп (оснований классификации),
- б) выделено ... подгрупп,
- в) объекты по группам распределены верно, логично и непротиворечиво,
- г) требования к оформлению работы.

Современные информационные технологии позволяют автоматизировать процесс оформления классификации. Самые доступные из них – средства офисных программ, например, средства рисования, а в пакете программ Microsoft есть средства SmartArt, которые позволяют ускорить создание наиболее популярных визуальных структур.

1.2. Семантическая сеть – информационная модель предметной области, которая имеет вид ориентированного графа, вершины его соответствуют объектам предметной области, а рёбра задают отношения между ними. Объектами могут быть понятия, события, свойства, процессы.

В качестве алгоритма создания семантической сети можно предложить следующие шаги:

1. Выделить основные понятия (в терминах информационного моделирования – сущности) предметной области, рассматриваемого материала.
2. Выделить связи между ними и назвать связи по смыслу.

3. Указать направления связей между понятиями и их смысл (названия).

Семантическая сеть строится по принципу ассоциации, поэтому очень удобна для анализа учебного материала: как инструмент анализа и как форма представления результатов. Этот вид визуализации также можно использовать как наглядное пособие, как дидактический материал (как объект учебного задания, например), а также в составе методических материалов (рис. 2). Данный способ визуализации информации можно использовать в инклюзивном образовании с целью:

- формирования представления о категориях предметной области, ключевых понятиях темы, их взаимосвязи;
- изучения и анализа учебного материала, первоисточников (исторических текстов, научных статей и т. п.).

Возможные формулировки заданий: изучить предложенный материал и построить семантическую сеть на его основе; на основе предложенной семантической сети сформулировать определение (признаки, виды и т. д.).

Следует отметить, что задание на построение семантической сети не требует длительной подготовки, достаточно показать процесс построения такой визуализации и совместно сформулировать алгоритм действий. Такую работу можно организовать фронтально, в малых группах, даже предложить как самостоятельную работу (при соответствующем уровне подготовки студентов).

Современные информационные технологии позволяют несколько автоматизировать процесс оформления семантической сети, для этого можно использовать средства создания ментальных карт (например, сервисы mind42.com, Mindomo и другие). Также можно использовать средства офисных программ.

2. Причинно-следственная диаграмма (диаграмма Исикавы, диаграмма «рыбный скелет») – средство графического упорядочения факторов, влияющих на объект анализа [8]. С помощью данного метода анализа, являющегося инструментом управления качеством, можно понять, каких данных, сведений или знаний о проблеме недостает для её решения. Причинно-следственная диаграмма представляет из себя формальное, стилизованное изображение скелета рыбы, в голове которой располагается проблема, а рёбра представляют из себя категории (группы) причин проблемы. Классический набор категорий включает следующие: человек, методы работы (действий), механизмы, материал, контроль и окружающая среда. Однако, в практике использования можно наблюдать, что в качестве ключевых аналитиками могут быть выбраны другие категории, а также изменено их количество. Все причины, связанные с исследуемой проблемой, детализируются в рамках этих категорий. В качестве примера причинно-следственной диаграммы приводим фрагмент разработки А.А. Краснова [9] (рис. 3).

Построение диаграммы начинается с фиксации проблемы – её формулировки и записи в предназначенном для этого месте. Далее необходимо выделить категории причин, назвать их и описать – определить, по какому признаку причины проблем можно отнести к этой категории. Например, предполагается, что в категорию «человек» входят причины, обусловленные состоянием и возможностями человека (квалификация человека, его физическое состояние, опыт и т.п.) [10]. Следующий шаг – детализация причин внутри категорий. Необходимо отметить, что построению диаграммы может предшествовать мозговой штурм или другой метод групповой работы, в ходе которого участники выделяют при-

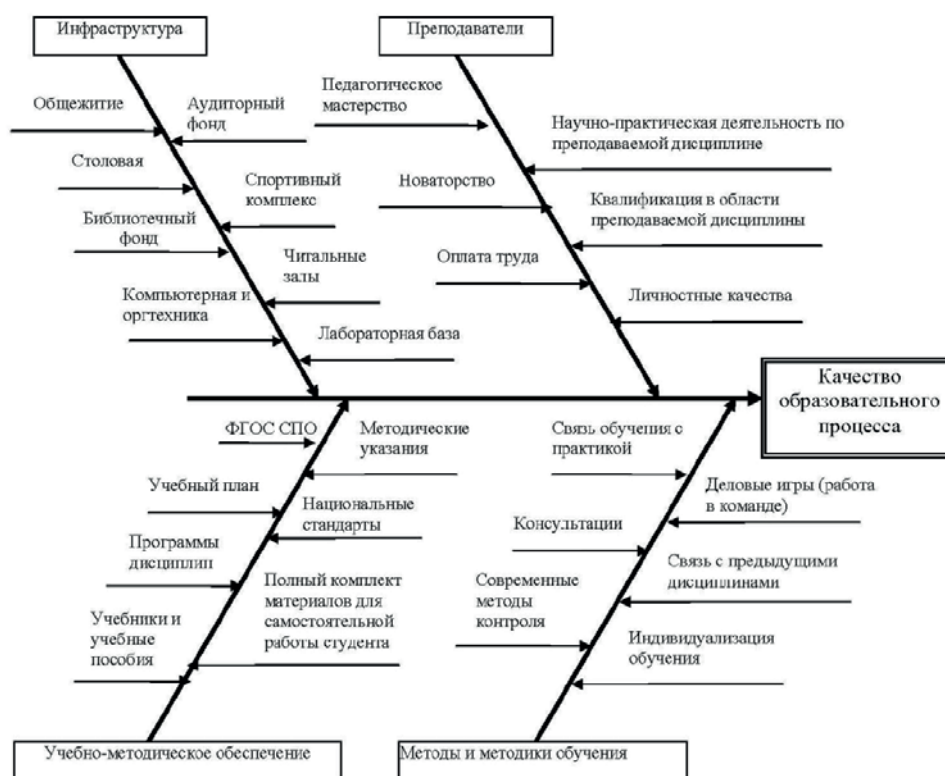


Рис. 3. Пример причинно-следственной диаграммы «Качество образовательного процесса» (фрагмент)

чины проблемы. В этом случае при построении диаграммы Исикавы необходимо группировать, классифицировать причины, выделив признаки группировки – названия категории, – и оформить результат работы в принятую структуру – «рыбный скелет». Затем продолжить детализацию причин до тех пор, пока не будет найдена «корневая» причина. Построение диаграммы Исикавы требует от её исполнителей хорошего знания объекта анализа и понимания взаимозависимости и взаимовлияния факторов [8].

Диаграмма Исикавы – метод анализа проблемы, поэтому её целесообразно использовать при изучении актуальных, спорных, прикладных вопросов, также с её помощью можно организовать учебно-исследовательскую деятельность студентов, групповую работу не только в рамках учёбы. Для того, чтобы качественно построить диаграмму, нужно разбираться в проблеме, поэтому задание на построение такой диаграммы предполагает самостоятельную проработку материала, дискуссию, активный поиск информации, работу в группе.

Этот вид визуализации также можно использовать как наглядное пособие, как дидактический материал (как объект учебного задания, например), а также в составе методических материалов. Исходя из вышесказанного, можно сформулировать следующие возможные цели использования причинно-следственной диаграммы как способа визуализации информации в инклюзивном образовании: формирование системных представлений о проблемных вопросах предметной области; организация исследовательской деятельности студентов, как индивидуальной, так и групповой.

Возможные формулировки заданий: проанализировать причины проблемы с помощью диаграммы Исикавы; изучить предложенную диаграмму Исикавы и

дополнить её (варианты: найти логические несоответствия, детализировать категории проблем, обосновать выделенные категории и т. п.).

Задание на построение причинно-следственной диаграммы требует достаточно высокого уровня сформированности познавательных умений студентов, перед тем, как предлагать студентам самостоятельно построить диаграмму Исикавы, целесообразно ввести её элементы на аудиторных занятиях. Современные информационные технологии позволяют автоматизировать процесс построения такой диаграммы, для этого можно использовать сетевые сервисы (например, <http://www.classtools.net/education-games-php/fishbone/>, <https://realtimeboard.com>, Creately и другие). Также можно использовать средства офисных программ.

Сегодня уже очевидно, что освоение технологии и внедрение гораздо сложнее, чем её осмысление. Поэтому, проводя описание данной технологии, мы стремились не столько изложить её сущность, сколько дать возможность почувствовать инструментальность и возможности практического освоения в инклюзивном образовательном процессе.

Таким образом, теоретический анализ имеющейся литературы и собственный опыт работы позволяют сделать заключение о том, что визуализация учебной информации помогает решить немало актуальных педагогических задач в инклюзивном образовании лиц с нарушениями слуха: обеспечить интенсивное обучение, активизировать учебную и познавательную деятельность, сформировать и развить критическое и визуальное мышление, зрительное восприятие, образное представление знаний и учебных действий, передачу знаний и распознавание образов, повышение визуальной грамотности и культуры.

#### Библиографический список

1. Рассказов Ф.Д., Муллер О.Ю. Инклюзивное образование в высшей школе: проблемы и решения. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Север России»* (г. Сургут, 25 мая 2017 г.). Сургут: ИЦ СурГУ, 2017: 66 – 70.
2. Селиванов Ю.В. Проблемы взаимодействия преподавателей и студентов с ограниченными возможностями здоровья в процессе обучения в вузе. *Социокультурная интеграция и специальное образование*. Москва: Перо, 2015: 504 – 514.
3. Далингер В.А. *Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: Монография*. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006.
4. *Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ*. Под ред. О.А. Козыревой. Красноярск: Изд-во КГПУ, 2015.
5. Алексеева О.В., Митющенко Е.В. Визуализация учебной информации как объект повышения квалификации педагогов. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016; 25. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46563.htm>
6. Классификация. *Antinazi. Энциклопедия социологии*, 2009. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1472>
7. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Под редакцией Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2016.
8. Управление качеством продукции. *Инструменты и методы менеджмента качества: учебное пособие*. С.В. Пономарев [и др.]. Москва, 2005.
9. Краснов А.А. Диаграмма Исикавы как иллюстрация качества образовательного процесса. *Волгоградский социально-педагогический колледж*. 2018. Available at: [http://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1450#](http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1450#)
10. *Диаграмма Исикавы*. KMPS. 2007–2018. Available at: [http://www.kmps.ru/Implement/Qms\\_Ishikawa\\_Chart.htm](http://www.kmps.ru/Implement/Qms_Ishikawa_Chart.htm)

#### References

1. Rasskazov F.D., Muller O.Yu. Inklusivnoe obrazovanie v vysshej shkole: problemy i resheniya. *Materiialy Vserossiiskoj nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sever Rossii»* (g. Surgut, 25 maya 2017 g.). Surgut: IC SurGU, 2017: 66 – 70.

2. Selivanov Yu.V. Problemy vzaimodejstviya prepodavatelej i studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v processe obucheniya v vuze. *Sociokul'turnaya integraciya i special'noe obrazovanie*. Moskva: Pero, 2015: 504 – 514.
3. Dalingier V.A. *Teoreticheskie osnovy kognitivno-vizual'nogo podhoda k obucheniju matematike: Monografiya*. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2006.
4. *Metodicheskie rekomendacii po obucheniju studentov-invalidov i studentov s OVZ*. Pod red. O.A. Kozyrevoj. Krasnoyarsk: Izd-vo KGPU, 2015.
5. Alekseeva O.V., Mityushenko E.V. Vizualizaciya uchebnoj informacii kak ob'ekt povysheniya kvalifikacii pedagogov. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016; 25. Available at: <http://e-koncept.ru/2016/46563.htm>
6. Klassifikaciya. *Antinazi. 'Enciklopediya sociologii*, 2009. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/1472>
7. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii: uchebnoe posobie*. Pod redakciej N.V. Bordovskoj. Moskva: KNORUS, 2016.
8. *Upravlenie kachestvom produkcii. Instrumenty i metody menedzhmenta kachestva: uchebnoe posobie*. S.V. Ponomarev [i dr.]. Moskva, 2005.
9. Krasnov A.A. Diagramma Isikavy kak illyustraciya kachestva obrazovatel'nogo processa. *Volgogradskij social'no-pedagogicheskij kolledzh*. 2018. Available at: [http://www.vspc34.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1450#](http://www.vspc34.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1450#)
10. *Diagramma Isikavy. KMP5*. 2007-2018. Available at: [http://www.kmps.ru/Implement/Qms\\_Isikawa\\_Chart.htm](http://www.kmps.ru/Implement/Qms_Isikawa_Chart.htm)

Статья поступила в редакцию 17.06.19

УДК 378

**Solovyeva E.V.**, Cand. of Scinces (Pedagogy), senior lecturer, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

**Kostyshina E.V.**, senior teacher, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

**Usyaev A.N.**, senior teacher, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

**ON THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SELF-EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION.** The article reveals importance and relevance of a problem of organization of pedagogical support of self-education in the system of higher education in modern conditions, provides a detailed analysis of the actual state of affairs in this area in a university and the example of PSU considers technologies that contribute to the improvement of methods of the process of student self-education. Due to the inevitable transition of the higher school of Russia to the Bologna system with a two-level principle of training, the need for training students in the methodology of self-educational activity has become extremely necessary. The development of productive methods of teaching, which makes the inevitable independent work of students, is constantly conducted in the Penza State University. For professional immersion of a teacher in this problem it is necessary for him to be guided freely in the special literature on this question, which is available in Russia, and it is desirable, abroad. The organization of pedagogical support of student self-education is studied by specialists since the middle of the 20th century, and especially intensively from the turn of the 20th-21st centuries due to the wide introduction of the Internet in the practice of teaching in the higher school system. In our University, this work is based on the achievements of pedagogical thought of colleagues, as well as on their own developments. The modern typical student is extremely contradictory: on the one hand, he claims the uniqueness of the individual, independence from the world around him, which would make him a large-scale thinking person who understands the importance of self-obtaining constantly updated knowledge, on the other hand, the unconventional immaturity and school habit of being under the wing of a mentor who will solve all problems and "provide the necessary knowledge, and others he does not need", slows down the process of mastering the skills of self-study in high school. PSU teachers are aware of this inevitable problem and make every effort to solve it successfully.

**Key words:** self-education, pedagogical support, high education, productive methods, achievements of pedagogical thought, updated knowledge.

**Е.В. Соловьёва**, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

**Е.В. Костюшина**, ст. преп., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

**А.Н. Усяев**, ст. преп., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [solokpn@mail.ru](mailto:solokpn@mail.ru)

## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрывается важность и актуальность проблемы организации педагогической поддержки самообразования в системе высшей школы в современных условиях, даётся развёрнутый анализ действительного положения дел в этой сфере в вузе и на примере ПГУ рассматриваются технологии, способствующие совершенствованию методики осуществления процесса студенческого самообразования. В связи с неизбежным переходом высшей школы России на Болонскую систему с двухуровневым принципом обучения крайне необходимой стала потребность в обучении студентов методики самообразовательной деятельности. Разработка продуктивных приёмов преподавания, которая делает неизбежной самостоятельную работу обучаемых, постоянно ведётся в Пензенском госуниверситете. Современный типичный студент крайне противоречив: с одной стороны он претендует на неповторимость личности, независимость от окружающего мира, что должно было бы делать его масштабно мыслящим человеком, понимающим значимость самостоятельного добывания постоянно обновляющихся знаний, с другой стороны, неискоренная инфантильность и школьная привычка находиться под крылом наставника, который решит все проблемы и «предоставит необходимые знания, а других мне и не надо», тормозит процесс овладения навыками самостоятельного обучения в высшей школе.

**Ключевые слова:** самообразование, педагогическая поддержка, высшая школа, продуктивные приемы, совершенствование методики, познавательная деятельность.

В РФ произошло становление многоуровневой системы высшего образования: бакалавриат и магистратура. В связи с этим повысилась роль студенческого самообразования, так как основные положения Болонской декларации заключаются в образовательной парадигме, основанной на учебных аудиторных занятиях студентов под руководством преподавателя, на самостоятельной активности обучающихся. Одной из важнейших задач российских вузов является подготовка компетентного, практико-ориентированного, разносторонне развитого выпускника, способного к непрерывному профессиональному обучению в течение всей жизни. Неизмеримо важное значение приобрёл поиск наиболее эффективных технологий и методов обучения, способствующих формированию профессиональных компетенций студентов. В этом случае организация непрерывного самообразования обучающихся даёт возможность решать поставленные задачи при наличии соответствующего ресурсного обеспечения.

Проблеме организации самообразовательной деятельности студентов посвящены труды В.И. Загвязинского [1], И.Б. Котовой [2], Г.Н. Серикова [3], Э.Ф. Зеера [4], В.П. Беспалько [5], И.Л. Наумченко [6], Смирнова С.А. [7], Д.А. Цветковой [8], Е.А. Шуклиной [9] и др., в которых рассмотрены различные аспекты теории и практики самообразования учащихся. В научных источниках под самообразованием обычно понимается:

- приобретение знаний путём самостоятельных занятий без помощи преподавателя;
- целенаправленная систематическая познавательная деятельность, управляемая самой личностью, служащая для совершенствования её образования;
- свободный, наиболее сложный вид образовательной деятельности, так как он связан с саморефлексией, самооценкой, самоидентификацией, выработкой умений и навыков самостоятельно приобретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность.

Самообразовательная деятельность студента характеризуется умениями самостоятельно находить дополнительную информацию, приобретать знания в одной или нескольких предметных областях, осуществлять самоконтроль, а также стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию. Как и любой другой вид деятельности, самообразование включает мотивационный, целеполагающий, процессуальный, организационный, энергетический, оценочный компонент и является необходимым условием профессиональной деятельности и развития человека. С целью более глубокого понимания сущности самообразования и его роли в формировании профессиональных компетенций обучающихся в Пензенском госуниверситете было проведено анкетирование студентов первого и четвёртого курсов с использованием диагностических материалов Н.С. Михайловой

[10]. Всего в исследовании приняли участие 211 респондентов. Было выявлено, что 41% студентов первого курса и 73% студентов четвертого курса отмечают постоянную потребность в самообразовании и осознают его как средство успешной профессиональной деятельности. Полученные результаты подчёркивают понимание респондентами необходимости ведения самообразовательной деятельности.

Таблица 1

Задание «Дайте себе характеристику»

Характеристика	1 курс	4 курс
Имею определённый замысел, главную идею своей самообразовательной деятельности	41%	73%
Просто занимаюсь по мере необходимости или в силу интересов, не продумывая деятельность заранее	52%	22%
Затрудняюсь ответить	7%	5%

После выполнения вышеозначенного задания были получены ответы, по которым можно сделать вывод о том, что самообразовательной деятельностью студенты первого курса занимаются изредка, в основном при появлении определённой необходимости в ней. Ответы, данные студентами четвертого курса, являются неоднозначными, что можно объяснить тем, что некоторые старшекурсники работают и одновременно вынуждены заниматься самообразованием.

Среди трудностей в организации самообразовательной деятельности респонденты выделяют в основном необходимость в создании дополнительных стимулов.

Таблица 2

«Роль преподавателя в организации самообразования студентов»

Варианты ответа	1 курс	4 курс
Возможно незначительное влияние в рамках личных контактов на аудиторных занятиях и консультациях	29%	10%
Преподаватель может выступать организатором образовательного процесса, «запускающего механизмы» самообразовательной деятельности студента	51%	89%
Нет	11%	1%
Затрудняюсь ответить	9%	0%

Полученные ответы студентов первого и четвертого курсов дают возможность сделать вывод о необходимости организации педагогической поддержки самообразовательной деятельности студентов со стороны преподавателя.

Учитывая, что самообразование является активной познавательной деятельностью, осуществляемой в основном по личной инициативе обучающегося, необходимо включить его в учебный процесс с целью формирования у студентов готовности к непрерывному образованию. Авторами были выделены основные формы организации самообразования обучающихся в рамках учебного процесса классического вуза и предложены средства организации его педагогической поддержки.

В настоящее время идёт интенсификация самообразования в процессе аудиторных занятий, реализуемая на лекциях, практических и семинарских занятиях, лабораторных работах. Для продуктивной работы на лекциях студенту необходимо обладать такими умениями, как выделять и записывать главное из сказанного лектором, отвечать на поставленные вопросы, самому ставить вопросы, составлять план лекции, конспект, формулировать выводы, осмысливать и отбирать факты, делать обобщения, искать связь теории и практики, т. е. владеть основами активной мыслительной деятельности. Для этого преподаватель обозначает цели, задачи изучения дисциплины в целом или конкретной темы лекции, даёт под запись необходимую для изучения дополнительную литературу, готовит студентов к изучению первоисточников. Он сообщает план лекции, чтобы студентам легче было ориентироваться в её содержании, знакомит с разными точками зрения на изучаемый вопрос. На практических и семинарских занятиях, лабораторных работах для организации самообразовательной деятельности студентов необходимо использовать разноуровневые задания, задачи для самостоятельного решения. Для того чтобы обучающимся легче было принимать решения, же-

лательно использовать разнообразные методы, например кейсы, деловые игры, состязание учебных команд и др.

В написании курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, направленных на формирование профессиональных компетенций студента, роль преподавателя заключается в осуществлении консультирования, посредством которого поддерживается творчество и инициативность обучающегося, а при необходимости и корректировка процесса самообразования. При работе над курсовыми и выпускными квалификационными работами студенты обращаются к различным источникам информации, в том числе и к сети Интернет. В этом случае преподаватель может рекомендовать студентам литературу для изучения. Одним из средств «методической копилки» может стать социальный сервис по хранению закладок, посредством которого можно организовать подбор литературы для научных работ или рекомендаций студентам при уже созданной базе источников. Помимо этого для планирования работы над курсовыми проектами и выпускными квалификационными работами можно использовать такие ресурсы Интернета, как ментальные карты, которые помогают организовать план самообразовательной деятельности в виде иерархически или произвольно связанных узлов (событий). Инструментарий карт знаний также позволяет прикреплять к узлам различные материалы.

При подготовке к участию в научных конференциях, семинарах, олимпиадах, конкурсах обучающиеся занимаются самообразовательной деятельностью под руководством преподавателя. Некоторые вопросы готовятся в дистанционной форме. Например, для проведения консультаций помимо электронной почты, можно использовать такие серверы, как скайп, чаты, социальные сети. Более подробно эти средства обучения рассмотрены в работе Н.В. Турковской [11]. Для удобства написания совместной статьи, конкурсной документации, составления презентации, для выступления можно использовать интегрированные сервисы Интернета, ориентированные на организацию совместной работы с документами.

Изучение студентами дополнительных курсов, предлагаемых как высшим учебным заведением, так и образовательным сегментом Интернета, просто необходимо. В настоящее время глобальная сеть предлагает большое число разнообразных массовых открытых онлайн-курсов – MOOC (от англ. Massive open online courses – MOOC), основанных на использовании новых мультимедийных технологий, электронных ресурсов, удалённого доступа к веб-услугам, а также совместной работы на расстоянии. В качестве примеров включения открытых онлайн-курсов в образовательный процесс вуза можно выделить поддержку процесса, например, для организации самостоятельной работы и др. В основе функционирования массовых открытых онлайн-курсов лежит попытка педагогов опосредованно стимулировать студентов к самостоятельной работе и самообразованию. В этом случае преподавателю отводится задача информирования студентов о возможности обучения на массовых онлайн-курсах, консультирования по поводу выбора курсов с учётом будущей профессии.

Для организации индивидуальной работы по самообразованию можно использовать «персональные среды обучения» (от англ. Personal Learning Environment – PLE) – инструменты, сообщества и службы, на которых основываются индивидуальные образовательные платформы, предназначенные для использования учащимися, получающими возможность самостоятельного управления своим обучением и самостоятельной постановкой учебных целей. Возможности, предоставляемые обучающимся персональными средами обучения, предполагают одновременное использование разнообразных информационных ресурсов, что позволяет не только получать знания, но и сравнивать их. Обучение в этом случае становится интересным, трансформируется в личную необходимость. В качестве ещё одного средства организации индивидуальной работы по самообразованию можно использовать достижения мобильного обучения, в том числе и концепцию «принеси своё собственное устройство» (от англ. Bring Your Own Device – BOYD). К основным преимуществам этой концепции можно отнести обеспечение оперативного доступа к образовательным ресурсам и веб-сервисам вне зависимости от времени и места нахождения обучающегося и преподавателя, а также возможность хранения личных данных и необходимых учебных материалов в мобильных устройствах.

Таким образом, использование современного образовательного контента, описанных средств педагогической поддержки самообразовательной деятельности студентов в высшем учебном заведении, несомненно, будет способствовать приобретению новых знаний и умений в соответствии с компетентностной моделью, а также формированию способности к непрерывному профессиональному обучению и совершенствованию.

## Библиографический список

1. Загвязинский В.И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе. *Образование и наука. Известия Уро* РАО. 1999; 1.
2. Котова И.Б. *Развитие личности в обучении*. Москва, 1999.
3. Серикова Г.Н. *Образование и развитие человека*. Москва, 2002.
4. Зеер Э.Ф. *Психологическое образование*. Москва, 2012.
5. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
6. Наумченко И.Л. *Самостоятельный учебный труд студентов*. Саратов, 1984.
7. Смирнов С.А. *Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии*. Москва, 2000.
8. Цветкова Д.А. Особенности формирования готовности к самообразовательной деятельности студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка. *Молодой ученый*. 2014; 8: 899 – 901.

9. Щуклина Е.А. Теория самообразования: социологический аспект. *Общественные науки и современность*. 1999; 5: 140 – 151.
10. Михайлова Н.С. *Основы самообразовательной деятельности*: пособие по курсу «Технологии и техники самообразовательной деятельности». Available at: [http://ebooks.grsu.by/book\\_mihailova/](http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/)
11. Турковская Н.В. Дистанционное обучение как вид в дидактике. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2011; 9: 185 – 199.

## References

1. Zagvyazinskij V.I. O strategicheskikh orientirakh razvitiya obrazovaniya na sovremennom etape. *Obrazovanie i nauka. Izvestiya Uro RAO*. 1999; 1.
2. Kotova I.B. *Razvitiye lichnosti v obuchenii*. Moskva, 1999.
3. Serikova G.N. *Obrazovanie i razvitiye cheloveka*. Moskva, 2002.
4. Zeer E.F. *Psichologicheskoe obrazovanie*. Moskva, 2012.
5. Bespal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva, 1989.
6. Naumchenko I.L. *Samostoyatel'nyy uchebnyy trud studentov*. Saratov, 1984.
7. Smirnov S.A. *Pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii*. Moskva, 2000.
8. Cvetkova D.A. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k samoobrazovatel'noy deyatel'nosti studentov pedagogicheskogo bakalavriata neyazykovykh special'nostey v oblasti izucheniya inostrannogo yazyka. *Molodoy uchenyy*. 2014; 8: 899 – 901.
9. Schuklina E.A. Teoriya samoobrazovaniya: sociologicheskij aspekt. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 1999; 5: 140 – 151.
10. Mihajlova N.S. *Osnovy samoobrazovatel'noy deyatel'nosti*: posobie po kursu «Tehnologii i tehniki samoobrazovatel'noy deyatel'nosti». Available at: [http://ebooks.grsu.by/book\\_mihailova/](http://ebooks.grsu.by/book_mihailova/)
11. Turkovskaya N.V. Distancionnoe obuchenie kak vid v didaktike. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2011; 9: 185 – 199.

Статья поступила в редакцию 27.06.19

УДК 371.72

**Berger O.V.**, postgraduate, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: [ksumoscow@gmail.com](mailto:ksumoscow@gmail.com)

**PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATION OF THE SPEECH CULTURE OF JUNIOR STUDENTS.** The article considers problems of speech culture education of the first and second year students on the basis of personality-oriented approach. It includes a review of the scientific and pedagogical conception of content and organizational conditions each of which is a component of educational system of the higher education institutions. The author emphasizes that activity aspect in the personality-oriented education outlines the interaction possibilities and directions of the subjects of teaching and education that help in forming of communicative competence in contacts and cooperation which peers. It promotes understanding of humanistic, democratic and traditional values of multiethnic society of Russia.

**Key words:** personality-oriented education, society, speech culture, process, inclinations, first and second year student.

**O.V. Бергер**, соискатель, Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: [ksumoscow@gmail.ru](mailto:ksumoscow@gmail.ru)

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

В статье рассматриваются проблемы речевой культуры воспитания студентов первого и второго курса на основе личностно-ориентированного подхода. Статья включает обзор научно-педагогической концепции содержания и организационных условий, каждое из которых является составной частью системы образования высших учебных заведений. Автор подчеркивает, что аспект деятельности в личностно-ориентированном образовании очерчивает возможности и направления взаимодействия субъектов обучения и воспитания, которые способствуют формированию коммуникативной компетентности в контактах и сотрудничестве со сверстниками. Это способствует пониманию гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального общества России.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное образование, общество, речевая культура, процесс, наклонности, студенты первого и второго курсов.

Рассмотрим воспитание культуры речи студентов младших курсов с позиций личностно-ориентированного подхода. Данный подход представляет собой целостную систему, ориентированную на использование и включение в деятельность вузов современных обучающих технологий, делающих учебно-воспитательный процесс более полным и продуктивным. Исходя из того, что современная система образования ориентирована на формирование у студентов младших курсов умений, направленных на самостоятельное получение и овладение ими профессиональных знаний и умений, нам следует проанализировать необходимость и востребованность воспитания у них культуры речи, представляющей собой важный компонент их личностного роста.

Личностно-ориентированная педагогика, опирающаяся на таких исследователей, как В.В. Сериков, Е.В. Бондаревская, Н.А. Алексеев, А.А. Плигин, С.А. Якиманская наглядно продемонстрировала нам, что каждый обучающийся способен достигнуть планируемых результатов при условии, если образовательный процесс будет ориентирован на развитие его личности. Именно поэтому для нас так важно, чтобы культура речи стала одним из инструментов такого развития, способом коррекции и формирования мышления студентов младших курсов вуза.

Естественно, что воспитание культуры речи представляет собой не только чисто воспитательное воздействие, но и цикл образовательных, обучающих действий, в связи с чем корректнее говорить о его образовательно-воспитательной сущности. Составляющими элементами образовательно-воспитательного процесса являются целевые, деятельностные, содержательные, а также организационные и технологические характеристики. Данные характеристики формируют отдельные компоненты и компетенции современного образования в вузе.

Так, например, в рамках содержательной составляющей формируется конкретное наполнение речи и реализуется тематическая акцентуация. При этом коммуникативный процесс между субъектами образовательного процесса организуется зачастую на основе личностно-ориентированного подхода. Основной компонент образования – это педагогический процесс, главной составляющей

которого является образовательная деятельность. В образовательно-воспитательном процессе формирования, развития, воспитания и обучения объединены вместе со всеми условиями, формами и методами их осуществления.

Таким образом, в основе личностно-ориентированного подхода лежит процесс деятельности, который осуществляется для достижения социально-значимых целей. Личностно-ориентированный подход в обучении, иницируемый ВУЗом, представляется целеполагающим, содержательным, деятельностным и оценочно-рефлексивным, актуализирующим содержательные характеристики субъекта образовательного процесса.

Методологический аспект данного исследования опирается на личностно-ориентированный подход в обучении, при котором деятельность преподавателя должна представлять собой целеполагающее воздействие на обучающего, направленное на раскрытие его интеллектуального потенциала. Для нас важно, что при активном сотрудничестве преподавателя и студента налаживается обратная связь, при которой реакция обучающегося на предлагаемые ему знания является особой формой профессионального роста педагога.

В процессе воспитания культуры речи в вузе задействованы практически все учебные предметы, именно в их контексте преподавателю предоставляется возможность реализовывать педагогические цели воспитания культуры речи. В соответствии с результатами исследований общих вопросов педагогического процесса, осуществленных такими учеными, как В.П. Беспалько, Б.Т. Лихачев [1] и др., именно в процессе реализации образовательно-воспитательного процесса происходит конкретизация учебно-воспитательных целей.

Преподавателю необходимо осуществлять такие группы тактических целей, как:

- личностные цели;
- предметные цели;
- креативные цели;
- когнитивные цели;

- коммуникативные цели;
- ораторские цели и т.д.

В системе предметов вуза курс воспитания культуры речи студентов в рамках личностно-ориентированного подхода реализует познавательную и социокультурную цели. Выбранный нами личностно-ориентированный подход, опирающийся на уважении прав обучающегося, позволяет выстраивать образовательный маршрут, исходя из реалий XXI века. И соответственно выбирать такие цели, которые будут способствовать созданию условий, при которых развитие личности студента будет исходить из развития его природных задатков и стремлений.

Личностно-ориентированный подход предполагает изучение положительного влияния при воспитании культуры речи студентов младших курсов, представляет собой важный этап системы вузовского образования. Систематический курс воспитания культуры речи студентов младших курсов представлен совокупностью понятий, правил, сведений, взаимодействующих между собой, и имеет познавательно-коммуникативную направленность. Успех учебной работы, направленной на развитие речи студентов, зависит от учёта их коммуникативных качеств, важнейшими из которых являются правильность, точность, выразительность, образность, доступность, эмоциональность, богатство использованных языковых средств. Для этого следует применять такие учебно-тренировочные и коммуникативно-творческие упражнения, которые формировали бы умение учащихся искать лучшего способа выражения мыслей, а также внедрять инновационные и интерактивные технологии.

Жизненные и природные предметы, применяемые в процессе учебной коммуникации, помогут студентам воспроизвести коммуникативные условия речевого общения, позволят развить умения и использовать их в жизненных ситуациях и тому подобное. В.А. Сухомлинский, давая учителям советы по использованию наглядности, писал о том, что необходимо постепенно переходить от натуральных средств к изобразительным, а потом к таким, которые дают символическое изображение предметов [2].

С. Сысоева отмечает, что личностно-ориентированное обучение должно включать следующие положения: высшей ценностью в образовательном процессе является обучающийся с его потребностями, интересами, возможностями и способностями к обучению, мышлению, повышению уровня общей образованности, которая проявляется в широте взглядов, формирование способности к самостоятельной, активной деятельности относительно конструирования собственной жизнедеятельности, до осознанного профессионального выбора, взаимодействия с современным динамичным рынком труда.

Рассмотрим особенности результатов воспитания культуры речи студентов младших курсов в соответствии с системно-деятельностным подходом. В рамках данного подхода программа воспитания культуры речи студентов ориентирована на становление ряда их личностных черт и характеристик. Выпускник ВУЗа – это человек, продолживший своё школьное образование, любящий свою страну, знающий и уважающий русский и родной язык. А обучение в ВУЗе продолжает школьное образование, в результате чего происходит освоение основной образовательной программы общего образования, в процессе которого воспитывается осознание российской гражданской идентичности.

Воспитание культуры речи студентов младших курсов обеспечивает получение доступа к литературному наследию. Студент осознаёт взаимосвязь между интеллектуальным и социальным ростом, способствующим нравственному и познавательному развитию. Предметными результатами в воспитании культуры речи студентов младших курсов является совершенствование видов речевой деятельности. Важными результатами выступает овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка.

Под речевой компетенцией понимается владение языковой (лингвистической) компетенции, то есть суммой сведений языкового характера, а также способность организовать речевое общение с учётом коммуникационной целенаправленности высказывания.

Виды речевой деятельности реализуются в коммуникативной речевой компетенции личности в специфической сфере в виде процессов восприятия и продуцирования одного или большего количества текстов с целью выполнения определённой задачи.

Коммуникативная компетенция предусматривает развитие знаний и навыков в таких сферах, как ситуации речевого общения и её компоненты, эффективность речи, оценка её коммуникативных качеств, совершенствование всех видов речевой деятельности, развитие навыков монологической и диалогической речи в различных сферах общения.

Студенты узнают, какими должны быть части выступления. Например, вступление к ораторской речи считают важнейшей частью, которую слушают с величайшим вниманием, оценивают оратора, и заинтересовываются или не заинтересовываются им. Если вступление плохое, то каким бы прекрасным не было остальное выступление, слушатель воспринимает речь без удовлетворения – настолько сильны первые впечатления. Вступление должно быть скромным и простым; оратор, начиная говорить уважительно, может понемногу закрадываться в разум и сердце своих слушателей и после этого сделаться абсолютным властителем их мыслей. Если мысль скачет с предмета на предмет, если главное постоянно прерывается второстепенным, то такую речь почти невозможно слушать. Нужно построить план разговора так, чтобы следующая мысль вытекала из предыдущей, чтобы был естественный поток разговора, который, кроме умственной,

приносил бы эстетическое наслаждение. Конец разговора должен быть таким, чтобы слушатели почувствовали, что дальше говорить нет нужды.

Необходимым компонентом публичного выступления является соблюдение соответствующих правил общения, которых должен придерживаться говорящий, независимо от условий создания, стиля или жанра построения текста: высказывание должно содержать не больше и не меньше информации, чем нужно для достижения цели сообщения, правдивым, доступным, образным, ясным и понятным. Есть также другие правила общения, которых необходимо придерживаться, в частности этические, социальные и эстетические. Знание этих правил является сравнительно достаточным. Изучение этики и культуры общения предусмотрено в разработанной программе русского языка по профессиональным направлениям, что отвечает прагматическим компонентам речевой коммуникации.

В процессе продуцирования и произнесения публичных выступлений важным компонентом выступает установка говорящего, которая толкуется как контекстуальные измерения высказывания, задаются автором косвенные смыслы, намеки и тому подобное. В процессе работы над продуцированием и провозглашением высказываний лицо говорящего приобретает неоднозначное толкование.

В то же время не должна быть нарушена двусторонняя сущность процесса коммуникации. Этого можно будет достичь лишь за счёт преобразования текста в полноценного участника коммуникативного процесса. Для этого необходимо увеличить коммуникативную активность текстовой информации. Важна потребность учитывать портрет собеседника, расцениваемого как оценка говорящим уровня информированности коммуникативного партнера по определённому вопросу. Поскольку коммуникация независимо от её формы (диалог или монолог) всегда адресована кому-то (предполагает определённую реакцию адресата), то автор сообщения непременно должен учитывать интересы, взгляды, убеждения, способность к взаимопониманию своего реального или гипотетического собеседника. Таким образом, продуцирование текста студентом всегда должно быть ориентировано на определённого адресата. Отношение говорящего к предложенной информации проявляется в оценке содержания высказывания. В зависимости от отношения говорящего к содержанию и цели сообщения, происходит распределение смысловых акцентов: согласно важности информации применяются средства ироничности, сарказма, уважения, эмоциональности изложения, приёмы интимизации и тому подобное.

Студент осознаёт, что каждый текст содержит в себе определённое количество информации, которая является показателем его информационного насыщения. Каждый текст, освещающий определённые факты, изображения, впечатления, содержит в себе определённое количество информации, которая делится на новую и известную. Ценной считается новая информация, реализуемая через оригинальность авторского взгляда на высказываемую проблему, предмет сообщения.

Кроме признака информационности, выделяется такой текстовый признак, как адресованность, направленность текста на адресата сообщения. Существенным признаком высказывания говорящего является обращённость его к кому-либо, то есть адресованность. Адресат сообщения приобретает новые качества, выполняет функцию одного из определяющих факторов при выборе будущего текста. Чтобы выстроить оптимальную систему работы над текстом, говорящий должен учитывать не только собственные интересы и мотивы, но и осознавать психологические черты и потребности собеседника. Понимая, что люди создают текст друг для друга, совершенно целесообразным представляется изучение понятия адресата текста, модель которого выявляется с помощью адресности – доступности, модальности текста. Категория модальности текста проявляется в функционально-смысловых типах речи, которые презентуют в тексте определённое содержание через его отношение к объективной действительности через привычные категории – пространство, время, причину, ситуацию и тому подобное.

Важно ознакомить студентов с качествами, которыми должен обладать оратор: оптимально использовать свою индивидуальность; готовиться к выступлению заранее, быть энергичным, иметь безупречный вид, улыбаться, вести общение непринужденно, стоять во время выступления, лекции или речи в освещённом месте, быть уравновешенным, использовать только естественные жесты и мимику и тому подобное.

Для выработки умений и навыков ораторского искусства можно предложить тренировочные упражнения, благодаря которым студенты будут совершенствовать полученные в школе умения и навыки публичного красноречия.

В рамках практического применения личностно-ориентированного подхода в обучении студентов проанализируем коммуникативные универсальные учебные умения, овладение которыми происходит в результате освоения культуры речи.

Личностный подход предполагает, что все психические процессы, качества и состояния рассматриваются как присущие конкретному человеку.

Подавляющее большинство исследователей-педагогов личностно-ориентированное обучение относят к признакам личностно-ориентированного подхода.

Переход к личностно-ориентированному обучению, как отмечает Е.В. Бондаревская, зависит от педагога: его желания, общей и педагогической культуры, личных качеств. Педагог должен удовлетворять следующим требованиям: ценностное отношение к культуре, творчеству; гуманная педагогическая позиция; создание и постоянное обогащение культурно-эмоционального и предметно-раз-

визуальной образовательной среды; умение работать с содержанием обучения; владение разнообразными педагогическими технологиями, умение предоставлять им развивающую направленность [3].

Рассматривая индивидуальный подход в личностно ориентированном обучении, мы соглашаемся с тем, что это один из принципов педагогики, который основывается на знании личных качеств того, кто учится. Зная интересы и наклонности личности, педагог поощряет способных студентов в полном соответствии с их возможностями, способствует продвижению менее способных студентов в учёбе и помогает тем, кто имеет низкий уровень подготовки. Индивидуальный подход является необходимым условием успешного педагогического процесса.

В современных мировых концепциях индивидуализация обучения в высшей школе является признанием гуманистической ориентации образования, пониманием того, что студент является суверенным лицом, осознанием развития индивидуальности как личностной целостности, восприятием взаимодействия необходимым условием социализации через обучение, демократизацию отношений.

Новая концепция преподавания родной речи как средства социализации тех, кто учится, ещё раз подтверждает необходимость сосредоточения всей дидактической работы на личности каждого студента. Переход от догматического обучения к развивающему требует от преподавателя родной речи и составителей учебно-методических комплексов гибкости, как при построении занятия, так и при создании учебников. Как подчеркивает Ю.К. Бабанский, новаторский статус преподавателя родной речи в системе формально-развивающего обучения, а именно активного регулятора процесса преподавания, предоставляет ему свободу действий в методико-дидактической деятельности. Вокруг личности ученика сосредотачиваются все дидактические инициативы. Демократизация отношений «ученик – педагог» имеет целью не только свободу решений со стороны учащихся,

но и ответственность со стороны преподавателя в процессе проверки приобретённых учеником знаний. Преподаватель должен создать для ученика мотивационную среду, адекватную для изучения культуры речи [4].

Личностно-ориентированный подход к обучению позволяет преподавателю лучше понять каждого студента, повлиять на формирование его личности, профессиональных интересов. Дифференцированный подход к студентам в обучении культуре речи способствует более ответственному отношению студентов к выполнению задач, активизации их деятельности по усвоению грамматического и лексического материала, а также позволяет преподавателю поддерживать постоянный контакт с каждым студентом.

Личностно ориентированным технологиям свойственна гуманистическая и психологическая направленность. Такая технология предполагает не только накопление знаний, выработку умений, навыков, компетенций, но и формирование принципов саморазвития и самореализации будущего специалиста, развитие его познавательных способностей.

Эти технологии легко вписываются в традиционную систему обучения при условии, что преподаватель изменит отношение к обучающемуся, осознает, что студент является центральной фигурой, а не преподаватель.

Итак, учебно-воспитательный процесс должен быть направлен, прежде всего, на формирование и воспитание национально-языковой личности – образованного, высокоинтеллектуального человека.

Правдивым является утверждение, что языки – это действительно продукты человеческой деятельности. Они служат основой для национальных движений, но в то же время зависят от результатов национально-государственного строительства. Когда речь идёт о многонациональном государстве, то вопрос языковой политики является одним из составляющих продвижения к стабилизации общества, формирования единства полиэтнического народа, достижения межнационального согласия.

#### Библиографический список

1. Лихачев Б.Т. *Педагогика: Курс лекций*: учебное пособие для студентов и слушателей институтов и факультетов повышения квалификации. Москва: Изд. Юрайт, 1996.
2. Сухомлинский В.А. *Сто советов учителю. Педагогическая библиотека*. УССР: Радянська школа, 1984.
3. Бондаревская Е.В. Методология разработки современной теории воспитания в ростовской научной школе. *Известия Южного федерального университета*. 2011; 1: 21 – 30.
4. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.

#### References

1. Lihachev B.T. *Pedagogika: Kurs lekciy: uchebnoe posobie dlya studentov i slushateley institutov i fakul'tetov povysheniya kvalifikatsii*. Moskva: Izd. Yurajt, 1996.
2. Suhomlinskij V.A. *Sto sovetov uchitel'yu. Pedagogicheskaya biblioteka*. USSR: Radyans'ka shkola, 1984.
3. Bondarevskaya E.V. Metodologiya razrabotki sovremennoy teorii vospitaniya v rostovskoy nauchnoy shkole. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta*. 2011; 1: 21 – 30.
2. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskvka: Pedagogika, 1989.

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 371

**Tetina S.V.**, senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: svtetina@mail.ru

**Ilyasov D.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Corresponding member of Russian Academy of Natural Science (Chelyabinsk, Russia),  
E-mail: dinaf\_chel@mail.ru

**DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF SENIORS BY MEANS OF THE SUBJECT OLYMPIAD OF SCHOOL STUDENTS.** The relevance of the article is due to insufficient knowledge of the problem of development of divergent thinking of students by means of the subject Olympiad. The task of the article is to reveal proofs of use of pedagogical potential of the subject Olympiad of schoolchildren in the development of divergent thinking. The various directions in understanding and interpretation of concepts "divergent thinking" and "thinking" by Russian and foreign scientists are considered. The authors specify the basic concept "divergent thinking of seniors". Structural components of divergent thinking of seniors are revealed and functions of the subject Olympiad of school students are classified. The meanings of the subject Olympiad of school students and the Olympiad movement of school students are explained.

**Key words:** thinking, divergent thinking, senior students, subject Olympiad.

**С.В. Тетина**, ст. преп. каф. языкового и литературного образования, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, E-mail: svtetina@mail.ru

**Д.Ф. Ильясов**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», г. Челябинск, E-mail: dinaf\_chel@mail.ru

## РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность статьи обусловлена недостаточной изученностью проблемы развития дивергентного мышления учащихся средствами предметной олимпиады. Целью статьи является найти доказательства использования педагогического потенциала предметной олимпиады школьников как средства развития дивергентного мышления старшеклассников. Рассмотрены различные направления в понимании и интерпретации терминов «дивергенция» и «мышление» отечественными и зарубежными учёными. Авторами уточнено основное понятие «дивергентное мышление старшеклассников». Выявлены структурные компоненты дивергентного мышления старшеклассников и классифицированы функции предметной олимпиады школьников. В статье раскрыта сущность предметной олимпиады школьников и олимпиадного движения школьников. Представлен краткий анализ эмпирического опыта.

**Ключевые слова:** мышление, дивергентно мышление, старшеклассники, предметная олимпиада.

В современном мире возрастает спрос на интеллектуальную личность, способную мыслить самостоятельно, ставить цели, формулировать задачи, проектировать способы их решения, осуществлять самоконтроль и адекватно принимать решения. Соответственно, задачей общеобразовательных организаций становится оказание содействия в развитии особой когнитивной деятельности старшеклассников. На развитие когнитивной сферы в юношеском возрасте влияет социальная ситуация и мышление [1]. Для выполнения социального заказа современного общества на личность, способную функционировать в быстро меняющемся мире, обладающую гибким продуктивным и неординарным мышлением и творческим потенциалом, требуется особое педагогическое средство, которое способствует развитию дивергентного мышления. Таким педагогическим средством вполне может стать предметная олимпиада школьников.

Для более детального понимания феномена «дивергентное мышление» и «дивергентное мышление старшеклассников» определим сущность этих объектов.

Представление о «дивергентном мышлении» и «дивергентном мышлении старшеклассников» может быть полным, если рассмотреть феномен «дивергенция». Дивергенция как явление проявляется во многих сферах деятельности человека и является междисциплинарным понятием. Немалый вклад в интерпретацию понятия «дивергенция» внесли такие науки как математика, биология, физика, география, лингвистика и др.

Английский математик У. Клиффорд ввёл понятие «дивергенция» в математику. Дивергенция в математической науке означает «скалярное поле, характеризующее плотность источников данного векторного поля (поле скоростей в установившемся движении несжимаемой жидкости характеризует интенсивность источника в данной точке)» [2].

Дивергенция в кинематике (раздел физики) представлена как существование и как динамика объектов, включая системы и сетевые структуры, расщеплённых в одном из пунктов изменений различного рода потоков и видов на части и имеющих протяжённости во времени сосуществования [3].

В биологии, подчёркивают ученые, благодаря селекции и искусственному отбору, дивергенция объясняет возникновение новых видов растений и животных. Биологическая наука объясняет «дивергенцию» как расхождение признаков и свойств близких групп организмов в процессе эволюции [4].

В географической науке дивергенция объясняет расхождение потоков вод Мирового океана, обуславливается силой ветра и конфигурацией суши [5].

В лингвистике дивергенция проявляется несколькими вариантами: первое – превращение вариантов языковой единицы (обычно вариантов фонемы) в самостоятельные единицы в связи с устранением условий, определяющих варьирование; второе – расхождение в реализации одной языковой единицы, например, фонемы; и наконец, третье – размежевание диалектов или вариантов одного языка и превращение их в самостоятельные языки [6].

В толковых словарях, дивергенция означает «изменение», «трансгрессия», «расхождение», «различие» [7 и др.]. В целом, термин «дивергенция» означает расхождение в различных направлениях от заданного центра, что символизирует изменение и развитие. Общее толкование термина «дивергенция» позволяет выделить основную характеристику дивергентности – отличие от нормы, стандарта, что в свою очередь говорит о тенденции к преобразованию, изменению, развитию.

Исходя из выше представленного анализа, можно утверждать, что термин «дивергенция» является междисциплинарным понятием.

Вопросами мышления занимаются многие науки, но немалый вклад в представление о мышлении человека вносит психология. Психология рассматривает мышление как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности. Другими словами, мышление определяется как «способность человека рассуждать, мыслить» [8].

Термин «дивергентное мышление» впервые был введён в научную среду Дж. Гилфордом [9]. Дивергентное мышление представляется Дж. Гилфордом как мышление, обладающее набором таких признаков как гибкость, беглость, оригинальность и т. п. Е. Торренс рассматривал дивергентное мышление как особый вид мышления, которое стимулирует к нахождению нестандартных решений [10].

Многие отечественные учёные занимались стратегиями развития дивергентного мышления. А.И. Савенков утверждает, что задания дивергентного типа, ориентированные на постановку проблемных ситуаций, способствуют развитию личности [11]. По мнению А.М. Матюшкина, уникальной характеристикой творческого мыслительного процесса является умение выдвигать проблему [12].

Всё чаще предметом психолого-педагогических исследований является познавательное направление деятельности взрослого человека. Следовательно, объектом этих исследований становятся обучающиеся дошкольного и младшего школьного возраста, старшеклассники.

Для формирования у младших школьников дивергентного мышления А.А. Ленкова предлагает использовать потенциал внеурочной деятельности обучающихся в начальной школе [13].

Побуждение обучающихся основной школы к поиску решений различных проблем способствует развитию дивергентного мышления, как заявляет Т.М. Коробова [14].

Н.А. Авдюнин выделяет способность обучающихся генерировать множество оригинальных решений как один из основных признаков дивергентного мышления [15].

Способность личности находить множество решений к поставленной проблеме считается одним из основных признаков, что данная личность обладает дивергентным мышлением. К выше обозначенному признаку следует добавить такие качества личности как умение анализировать, систематизировать, классифицировать и т. д. Всё это говорит о том, что дивергентное мышление сформировано в зачаточных формах и требует дальнейшего развития.

Рассмотрев различные взгляды учёных на трактовку терминов «дивергенция» и «мышление», сложив представление о феномене «дивергентное мышление», перейдём к рассмотрению основного понятия «дивергентное мышление старшеклассников».

В контексте проблемы развития дивергентного мышления старшеклассников считаем необходимым акцентировать своё внимание на возрастных особенностях старшеклассников. Учёные определяют юношеский возраст как период максимального развития творческих и интеллектуальных способностей. Именно в этом возрасте обучающиеся наиболее предрасположены к когнитивному развитию, размышлению и стремлению к личной успешности. Процесс развития дивергентного мышления старшеклассников предполагает переход с более низкого уровня на более высокий за счёт активизации компонентов дивергентного мышления. Мы предлагаем рассмотреть, на наш взгляд, ведущие структурные компоненты дивергентного мышления старшеклассников: мотивационный, интеллектуально-смысловой и рефлексивно-деятельностный.

Предполагаем, что наличие мотивации позволяет вырабатывать самостоятельность у старшеклассников, так как это обусловлено важнейшими возрастными потребностями: профессиональное и жизненное самоопределение. В период обучения в старших классах старшеклассники выражают готовность рассматривать образование как ценность и как инструмент для получения в дальнейшем хорошей профессии с высоким доходом. Рассматривая мотивацию как компонент развития дивергентного мышления старшеклассников, мы уверены, что наличие мотивов стимулирует процесс саморазвития старшеклассников.

Предлагаем интеллектуально-смысловой компонент в качестве второго структурного компонента дивергентного мышления старшеклассников. Связь интеллектуальной деятельности с мышлением неоспорима, поскольку наличие интеллекта есть необходимое и достаточное условие, для того чтобы запустить процесс развития дивергентного мышления. В юношеском возрасте любая деятельность наполнена смыслами, причём смыслы концентрируются на получении хорошего образования, при этом сам процесс получения знаний переходит в контекст жизненно-важных установок. Старшеклассники проявляют осознанный интерес к смыслу получения новых знаний среди молодёжи.

Не менее значимым и необходимым структурным компонентом развития дивергентного мышления является рефлексивно-деятельностный компонент. Умение анализировать, планировать и прогнозировать результаты деятельности есть столь необходимые навыки для старшеклассников, чтобы быть успешными в будущем. Для эффективного выполнения любой деятельности требуется ещё и наличие такого навыка как рефлексия. Именно рефлексия побуждает обучающихся старшего школьного возраста вырабатывать новые идеи и вдохновлять самих себя на результативную деятельность.

Развитие дивергентного мышления обучающихся старших классов, на наш взгляд, может идти наиболее эффективно в рамках подготовки к участию в предметных олимпиадах школьников. Интенсивная практика подготовки к интеллектуальному соревнованию (предметная олимпиада) предполагает производство неординарных идей, нахождение оригинальных решений, синтезирование различного рода интеллектуальных задач. Заявляем, что данное средство, способствующее развитию дивергентного мышления старшеклассников, есть предметная олимпиада школьников. В последнее время заметное внимание уделяется пропагандированию олимпиадного движения в Российской Федерации с целью охвата наибольшего количества потенциальных участников предметных олимпиад школьников. Предложенное нами средство для развития дивергентного мышления старшеклассников – предметная олимпиада школьников – наделено одной из наиболее значимых функций, такой как «выявление сильнейших», которая поддерживает функцию саморазвития и самосовершенствования личности. Априори предметные олимпиады школьников наделены социально-педагогическим характером, т. к. их основной задачей является популяризация научных знаний.

Уточняя сущность «предметных олимпиад школьников» ещё раз подчеркнём, что суть их заключается в интеллектуальных состязаниях «сильнейших». Следовательно, предметная олимпиада школьников способствует тому, чтобы старшеклассники применяли предметные знания в решении нестандартных задач в неординарных условиях.

Кроме того, система подготовки, проведения и сопровождения предметных олимпиад школьников в целом представляет собой «олимпиадное движение школьников». Данное понятие представляется нам как развивающаяся система интеллектуального характера, способствующая познавательной активности и осуществляющая социально-образовательные функции.

Таким образом, функции предметной олимпиады позволяют рассматривать её в качестве средства развития дивергентного мышления старшеклассников,

поскольку в предметной олимпиаде основным видом деятельности является решение нестандартных задач, что в свою очередь предполагает у старшеклассников наличие творческого начала, готовности к генерированию множества решений и способов их получения. В рамках предметных олимпиад обучающимся старших классов предоставляется возможность проявить креативность, оригинальность, глубину и нестандартность предложенных решений. Подготовка к предметной олимпиаде школьников способствует развитию когнитивной компетенции старшеклассников, позволяя им критически подходить к достижению своего успеха. Более того, потенциальные участники предметных олимпиад вырабатывают практику самостоятельной работы по поиску нужной информации и приобретают умения грамотно с ней работать и верно её интерпретировать. Совместная творческая и интеллектуальная деятельность в процессе подготовки к предметной олимпиаде создаёт предпосылки обмена накопленными знаниями и навыками, а также даёт возможность участникам проявить амбициозные качества в конкурентной среде олимпиадного движения школьников.

Эксперимент проводился с целью найти подтверждение гипотезы о развитии дивергентного мышления старшеклассниками средствами предметной олимпиады школьников. Экспериментальные мероприятия включали в себя процесс подготовки к предметной олимпиаде и результативное участие в ней. Уровень

развития дивергентного мышления на начальном этапе в контрольной и экспериментальной группах был одинаков или почти одинаков. После подготовки к школьной, муниципальной и региональной предметной олимпиаде и результативного участия в них показатели уровня развития дивергентного мышления были значительно выше в экспериментальной группе. Уровень развития дивергентного мышления участников контрольной группы был ниже, что служит доказательством того, что выдвинутое нами предположение подтвердилось. В ходе проведения эксперимента была разработана методика, которая апробировалась в группах подготовки потенциальных участников предметных олимпиад в рамках очно-заочной школы и тренировочных сборах перед разными этапами (школьный, муниципальный и региональный) предметной олимпиады школьников. Грамотное использование возможных методов и приёмов, позволяющих уверенно работать с информацией, находить различные решения к «некорректным» задачам во время организации подготовительных мероприятий (очно-заочные школы и тренировочные сборы) к предметной олимпиаде и результативное участие в ней, позволяет нам заявить, что предметная олимпиада школьников является педагогическим средством для развития дивергентного мышления школьников. Апробация предложенной нами методики подтвердилась успехами участников эксперимента.

#### Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. *Психология игры*. Москва: Книга по требованию, 2013.
2. Лопатников Л.И. *Экономико-математический словарь: Словарь современной экономической науки*. Под редакцией Г.Б. Клейнера. 5 изд., перераб. и доп. Москва: Дело, 2003.
3. Айзерман М.А. *Классическая механика: учебное пособие*. 3-е изд. Москва: Изд-во физ.-мат. лит., 2005.
4. Яблоков А.В. Дивергенция. *Большая советская энциклопедия*. Москва, 1972; Т. 8: 244.
5. *Краткая географическая энциклопедия*. В 4 т. Т. 1. Главный редактор А.А. Григорьев. Москва: Советская энциклопедия, 1960.
6. *Советский энциклопедический словарь*. Главный редактор А.М. Прохоров. 4-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989.
7. *Педагогический словарь: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
8. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Под редакцией Л.В. Антонова, И.Р. Григорян, Н.И. Шильнова. Москва: Дом славянской книги, 2017.
9. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
10. Torrance E.P. *Guiding creative talent – Englishwood Cliffs*. N.Y. Prentice – Hall, 1962.
11. Савенков А.И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие для вузов*. Москва: Ось-89, 2006.
12. Матюшкин М.А. *Мышление, обучение, творчество*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
13. Ленкова А.А. *Формирование дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Челябинск, 2011.
14. Коробова И.В. *Развитие дивергентного мышления учащихся основной школы в обучении физики*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Киев, 2000.
15. Авдюннина Н.А. Развитие конвергентного и дивергентного мышления среди учащихся юношеского возраста. *Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2017; 2: 86 – 93.

#### References

1. 'El'konin D.B. *Psichologiya igry*. Moskva: Kniga po trebovaniyu, 2013.
2. Lopatnikov L.I. *'Ekononiko-matematicheskij slovar': Slovar' sovremennoj 'ekonomicheskoy nauki*. Pod redakciej G.B. Klejnera. 5 izd., pererab. i dop. Moskva: Delo, 2003.
3. Ajzerman M.A. *Klassicheskaya mehanika: uchebnoe posobie*. 3-e izd. Moskva: Izd-vo fiz.-mat. lit., 2005.
4. Yablokov A.V. Divergenciya. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Moskva, 1972; T. 8: 244.
5. *Kratkaya geograficheskaya 'enciklopediya*. V 4 t. T. 1. Glavnyj redaktor A.A. Grigor'ev. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1960.
6. *Sovetskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Glavnyj redaktor A.M. Prohorov. 4-e izd. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1989.
7. *Pedagogicheskij slovar': uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova, T.A. Strokova; pod red. V.I. Zagvyazinskogo, A.F. Zakirovoj. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
8. Ushakov D.N. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej L.V. Antonova, I.R. Grigoryan, N.I. Shil'nova. Moskva: Dom slavyanskoj knigi, 2017.
9. Guilford J.P. *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967.
10. Torrance E.P. *Guiding creative talent – Englishwood Cliffs*. N.Y. Prentice – Hall, 1962.
11. Savenkov A.I. *Psichologicheskie osnovy issledovatel'skogo podhoda k obucheniyu: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Os'-89, 2006.
12. Matyushkin M.A. *Myshlenie, obuchenie, tvorchestvo*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo psichologo-social'nogo in-ta. Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MOD'EK», 2003.
13. Lenkova A.A. *Formirovanie divergentnogo myshleniya mladshih shkol'nikov v processe vneuchebnoj deyatel'nosti*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskij nauk. Chelyabinsk, 2011.
14. Korobova I.V. *Razvitie divergentnogo myshleniya uchashchihysya osnovnoj shkoly v obuchenii fiziki*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskij nauk. Kiev, 2000.
15. Avdyunina N.A. Razvitie konvergentnogo i divergentnogo myshleniya sredi uchashchihysya yunosheskogo vozrasta. *Vestnik associacii vuzov turizma i servisa*. 2017; 2: 86 – 93.

Статья поступила в редакцию 26.06.19

УДК 370

**Muratalieva M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Bishkek Humanitarian University  
n.a. K. Karasaev (Bishkek, Kyrgyz Republic), E-mail: Aitolkun-93@mail.ru

**MODERN ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS DURING TEACHING PRACTICE.** The article deals with specifics of a teaching profession, its importance in the development of the state, methods of training students in the framework of pedagogical practice. The article describes the experience of Bishkek Humanitarian University, which implements a project of "Pedagogical Workshops". This project is designed to provide alternative practical training of future teachers, improve the efficiency of professional pedagogical education by targeted training of teachers at the request of the author's educational institutions. The project provides the graduates with interesting and promising work in the best educational institutions. The most important element of the project is to increase the attractiveness of the teacher's career for young people.

**Key words:** pedagogical workshops, competitiveness, practice.

**М.А. Мураталиева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева, г. Бишкек,  
E-mail: Aitolkun-93@mail.ru

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается специфика профессии педагога, его важность в развитии государства, методы подготовки студентов в рамках педагогической практики. В статье рассмотрен опыт Бишкекского гуманитарного университета, в котором реализуется проект «Педагогические мастерские». Данный проект призван обеспечить альтернативную практическую подготовку будущих педагогов, повысить эффективность профессионального педагогического образования путём адресной подготовки педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений. Данный проект призван обеспечить наших выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях. Важнейшим элементом проекта «Педагогические мастерские» является повышение привлекательности для молодёжи карьеры учителя.

**Ключевые слова:** педагогические мастерские, конкурентоспособность, практика.

### Введение

В последнее время во всём мире к проблемам образования обращено пристальное внимание со стороны государства, учёных, педагогов, граждан как потребителей образовательных услуг. Образование является важным средством государственного строительства, оно оказывает решающее влияние на продуктивность национальной экономики, обеспечивает успехи в развитии науки, в технологических преобразованиях, в отношениях человека и окружающей среды. С системой образования сталкивается каждый гражданин государства в разные периоды своей жизни и поэтому каждый заинтересован в том, чтобы система образования была максимально эффективной [1 – 8].

### Основное содержание статьи

Образование рассматривается как фактор социальной мобильности граждан, позволяет осваивать новые социальные роли. Очень популярно стало дистанционное образование, которое позволяет гражданам, независимо от места их проживания, получить образование в том вузе, в котором бы максимально были реализованы образовательные потребности.

Многие учёные [1; 4; 5; 6 и др.] отмечают, что качество образования влияет на престиж страны и позволяет обеспечивать конкурентоспособность государства на мировом рынке, а также привлекать финансовые инвестиции за счёт высококвалифицированных кадров. Кроме того, хотелось бы отметить, что высокая конкурентоспособность образования позволяет привлекать абитуриентов из-за рубежа, что может являться существенным вкладом в доход государства. В этой связи можно сказать, что на современном историческом этапе развития общества различных стран мира образование выполняет и экономическую функцию.

Интерес к проблеме профессиональной подготовки студентов объясняется тем, что несмотря на широкое употребление данного понятия в научных публикациях и повседневной речи, оно так и не получило конкретного определения. Это обусловлено различиями в подходах, которые выбирают учёные для раскрытия профессиональной подготовки. Отметим, что проблема профессиональной подготовки была предметом пристального внимания философов и учёных с древнейших времен. Так, различные вопросы профессиональной подготовки личности раскрываются в трудах античных философов. Еще Аристотель, Сократ, Платон говорили о том, что «развитие мышления человека, его мировоззрения успешно протекает в процессе деятельности, а источником познания является самопознание, ведущее к развитию знаний, поиску истины, что играет большую роль в подготовке молодого человека к самостоятельной жизни». В России проблемы профессиональной подготовки учителя тоже были предметом пристального внимания и изучения.

Сегодня проблема повышения качества подготовки специалистов в высшей школе особо обострилась. Проблема повышения качества напрямую связана с организацией и построением эффективной системы практического обучения, где бы отсутствовали формализм и заорганизованность, а поощрялись творчество, инициативность и самостоятельность студентов, способствующие развитию креативного педагогического мышления и проявлению профессиональных способностей. Основными принципами организации инновационной педагогической практики студентов являются следующие (рис. 1):



Рис. 1. Основные принципы организации педагогических практик

Цели и объёмы практики определяются соответствующими государственными образовательными стандартами по уровням подготовки высшего профессионального образования.

Педагогическая практика позволяет студентам целенаправленно осуществлять ознакомительно-диагностическую деятельность, адаптироваться к школе как к образовательному учреждению, понять сущность и специфику профессии учителя, формировать коммуникативную культуру будущего учителя, развивать организаторские умения, тактику и стратегию педагогического общения, овладеть различными технологиями воспитательной работы и формами внеклассной деятельности и формировать культурную и эстетическую компетенцию будущего педагога, бережное и корректное отношение к детям, осваивать приёмы общения в ходе проведения творческих мероприятий с детьми. Педагогическая практика имеет комплексный характер и включает в себя следующие этапы: подготовительный, основной и завершающий. На подготовительном этапе идёт подготовка студентов к решению задач педагогической практики, они знакомятся с содержанием, формой проведения, параметрами оценивания успешности прохождения каждого этапа. Среди форм работы можно выделить: установочная конференция, семинары.

На основном этапе практики [2] обычно студентам предлагают следующие задания (табл. 1):

Таблица 1

Типовые задания для студентов на педагогической практике

№	Задания на педагогической практике
1)	познакомиться с основными характеристиками образовательного учреждения, которое является базой практики;
2)	проанализировать основные направления работы и педагогического процесса;
3)	изучить класс, ознакомиться с работой учителей и классного руководителя;
4)	провести работу по изучению психолого – педагогических характеристик конкретных учащихся с использованием основных педагогических и психологических методов;
5)	самостоятельно разработать и провести традиционный и нестандартный урок;
6)	провести анализ проведённых уроков;
7)	проанализировать планы внеклассной работы всего образовательного коллектива, а так же учителей – классных руководителей отдельных классов;
8)	составить психолого-педагогическую характеристику отдельного класса;
9)	принять участие в общешкольных воспитательных мероприятиях.

В процессе прохождения практики на данном этапе студенты участвуют в следующих формах работы (табл. 2).

Таблица 2

Основные формы работы студентов во время педагогической практики

№	Формы работы студентов
1)	встреча с администрацией и педагогическим коллективом школы,
2)	работа с нормативными документами, регламентирующими деятельность данного образовательного учреждения – устава и т.д.,
3)	посещение уроков опытных учителей,
4)	участие в коллективном обсуждении уроков,
5)	проведение анкетирования, тестирования учителей и учащихся для сбора материала для психолого-педагогических характеристик классных коллективов, отдельных классов;
6)	проведение социометрии класса;
7)	заполнение диагностической карты ученика,

8)	проведение урока,
9)	заполнение дневника педагогической практики,
10)	проведение консультаций с руководителями учителями-наставниками и групповым руководителем и др.

На завершающем этапе осуществляется подведение итогов педагогической практики, оформление отчётной документации; определяются перспективы дальнейшего профессионального роста. Подведение итогов проходит на итоговой конференции на факультете. Указанная модель педагогической практики реализуется в большинстве педагогических вузов России и многих стран СНГ. Содержание педагогической практики, как правило, определяется спецификой деятельности учителя, требованиями стандартов и программами подготовки современного учителя.

Педагогическая практика стала главным звеном в процессе профессионального развития учителей.

Учителя, которые не останавливают своё профессиональное развитие и постоянно совершенствуются, проходят 5 основных ступеней в своём профессиональном развитии (выделенных условно, но отражающих суть профессионального развития учителя):

студент-стажёр – продвинутый молодой учитель – специалист – знаток – эксперт.

При этом уровень мастерства учителя тарифицируется по следующей сетке:

Вначале начинающий учитель не имеет категории, затем, продвигаясь и выполняя аттестационные процедуры, он может стать учителем 1 и высшей категории.

Можно провести параллели и определить, что специалист и знаток могут претендовать на 1 категорию, эксперт – на высшую.

Данная модель открывает для молодого учителя перспективу по овладению педагогическим мастерством.

При изучении европейской системы организации педагогической практики можно отметить, что в этих странах большое распространение получили стажировки, когда молодой учитель, ещё учась в вузе, получает возможность проходить вначале ознакомительную стажировку, затем уже выходить на стажировку с целью преподавания и заключительный этап стажировки приходится на 1 год работы в школе, уже в качестве учителя, после завершения профессионального обучения. При этом каждому стажёру предоставляется

педагог – наставник. У учителей – стажёров есть возможность оценивать плюсы и минусы программы стажировки, обсуждение которых проходит на индивидуальных встречах стажёров, учителей-наставников и координатора проекта. Это опыт достаточно интересен и может быть использован в различных странах [3].

В настоящее время в Кыргызстане также идёт поиск активных моделей практической подготовки студентов к профессии учителя. В педагогической литературе неоднократно поднимается вопрос о том, что практика должна в большей степени способствовать формированию готовности студента к самостоятельной профессиональной деятельности в образовательном учреждении. При этом образование всё больше интегрируется с достижениями мировой практики подготовки педагогических кадров. Большое внимание уделяется педагогической практике в Бишкекском гуманитарном университете. При этом, на основе опыта ведущих вузов России и стран СНГ, педагогическая практика определяется как совместное действие, сотрудничество учителя-мастера и студента-практиканта как субъектов духовно-практической деятельности, ведущей к прочному и органичному усвоению профессиональных ценностей и формированию стратегии построения жизни [2].

Тем самым, можно заключить, что содержание практики предусматривает решение следующих основных задач:

- Изучение системы работы базы практики, управления педагогическим коллективом, содержания инновационной деятельности образовательного учреждения.

- Доведение качества педагогических умений и навыков, формируемых компетенций до уровня, позволяющего самостоятельно решать профессиональные задачи, в том числе и инновационные.

- Совершенствование профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, обуславливающих активное, творческое отношение к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта.

- Овладение основами проектирования, организации и внедрения современных педагогических технологий в практику работы общеобразовательных учреждений [1].

**Выводы.** Таким образом, укрепление и развитие правильной подготовки студентов в рамках педагогической деятельности требует комплексного подхода, который заключается в проведении множества разных педагогических практик, что может повлиять на правильный выбор и серьёзный подход к данному делу. Подобная работа должна проводиться максимально часто, целенаправленно, с учётом особенностей личности каждого студента.

#### Библиографический список

1. Магин В.А. *Модернизация системы профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту на основе инновационных технологий*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
2. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики. *Молодой учёный*. 2012; 5: 482 – 485. Available at: <https://moluch.ru/archive/40/4814/>
3. Сабирова Д.Р. *Общеввропейские тенденции развития систем подготовки учителей в контексте Болонского процесса. Человек и общество: на рубеже тысячелетий*. Воронеж, 2007.
4. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы. *Мир образования – образование в мире*. 2010; 3: 10.
5. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 26 – 28.
6. Магомеддибиров З.А. *Методическая система реализации преемственности при обучении математике*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2003.
7. Магомеддибиров З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; 1: 20.
8. Магомеддибиров З.А. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в процессе обучения математике. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 2: 86 – 87.

#### References

1. Magin V.A. *Modernizaciya sistemy professional'noj podgotovki specialistov po fizicheskoj kul'ture i sportu na osnove innovacionnyh tehnologii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskix nauk. Moskva, 2006.
2. Polezhaeva O.A. Sovremennye aspekty professional'noj podgotovki studentov v ramkah pedagogicheskoy praktiki. *Molodoj uchenyj*. 2012; 5: 482 – 485. Available at: <https://moluch.ru/archive/40/4814/>
3. Sabirova D.R. Obscheevropejskie tendencii razvitiya sistem podgotovki uchitelej v kontekste Bolonskogo processa. *Chelovek i obschestvo: na rubezhe tysyacheletij*. Voronezh, 2007.
4. Sorokopud Yu.V. Konceptiya modernizacii podgotovki prepodavatel'skix kadrov dlya vysshej shkoly. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2010; 3: 10.
5. Igrupulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie masterskoj programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 26 – 28.
6. Magomeddibirova Z.A. *Metodicheskaya sistema realizacii preemstvennosti pri obuchenii matematike*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskix nauk. Moskva, 2003.
7. Magomeddibirova Z.A. Filosofskij aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; 1: 20.
8. Magomeddibirova Z.A. Professional'naya podgotovka buduschih uchitelej nachal'nyh klassov v processe obucheniya matematike. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2010; 2: 86 – 87.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 370

**Muratalieva M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Bishkek Humanitarian University  
n.a. K. Karasayev (Bishkek, Kyrgyz Republic), E-mail: Aitolkun-93@mail.ru

**PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN MODERN CONDITIONS.** The article from a retrospective analysis of regulatory documents in the field of higher vocational education of the Kyrgyz Republic states that the development of society at the present stage requires updating and improving the education system through the implementation of adopted legal documents for the near and long-term perspectives. Solving the problems of reforming

the education system depends on the comprehensive implementation of the competence-based approach to the structure and content of the professional training of history teachers at the present stage. The author concludes that the development of society at the present stage requires updating and improvement of the education system, its transition to an innovative type through the implementation of the adopted legal documents in the field of education for the near and long term.

**Key words:** history teacher, competence-based approach, competence, vocational education, regulatory documents.

**М.А. Мураталиева**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и психологии, Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева, г. Бишкек, E-mail: Aitolkun-93@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье на основе проведенного ретроспективного анализа нормативных документов в сфере высшего профессионального образования Кыргызской Республики констатируется, что развитие общества на современном этапе требует обновления и совершенствования системы образования через реализацию принятых нормативно-правовых документов на ближайшие и долгосрочные перспективы. Решение проблем реформирования системы образования зависит от комплексного внедрения компетентностного подхода в структуру и содержание профессиональной подготовки учителей истории на современном этапе.

**Ключевые слова:** учитель истории, компетентностный подход, компетенция, профессиональное образование, нормативные документы.

### Введение

В последние годы, а именно с 2007 года наиболее активно идёт поиск путей реформирования структуры и содержания высшего профессионального педагогического образования Кыргызской Республики, где модернизация процесса обучения осуществляется путём внедрения в подготовку будущих учителей идей компетентностного подхода [1 – 9].

А.А. Вербицкий в своих исследованиях полагает, что с реализацией компетентностного подхода в образование происходят изменения всей педагогической системы высшей профессиональной школы, обеспечивается переход к новому типу процессов обучения и воспитания, а именно, «к новой образовательной парадигме» [4]. В работах Т.А. Абдырахманова, М.А. Ногаева [1], А.К. Чалданбаевой [7] раскрываются значимость и роль компетентностного подхода на современном этапе, внедрение которого в образовательный процесс является одним из источников обновления и совершенствования содержания высшего профессионального образования.

Следовательно, в процессе профессиональной подготовки учителя истории компетентностный подход, безусловно, является объективным условием для преобразований, способствующих приобретению и совершенствованию необходимого состава компетенций для решения профессиональных задач в будущей педагогической деятельности [2].

**Цель** проведённой работы заключается в исследовании современных аспектов подготовки учителя истории в системе высшего профессионального образования Кыргызской Республики. В качестве **объекта исследования** выступает образовательный процесс в системе высшего профессионального образования. **Предметом исследования** являются нормативные документы Кыргызской Республики в сфере образования. **Методом исследования** выступил анализ нормативных документов Кыргызской Республики, научной психолого-педагогической литературы.

### Основное содержание статьи

С целью рассмотрения вопросов реализации компетентностного подхода в профессиональной подготовке учителей истории на современном этапе развития высшего педагогического образования страны, нами проведён системный анализ принятых нормативных документов: законодательных, концептуальных, стратегических масштабов в сфере образования и ряда программных документов. Подобный анализ позволил рассмотреть общую картину динамики всех преобразований, заявленных на государственном уровне, которые способствовали пониманию необходимости внедрения современной компетентностной парадигмы в систему образования Кыргызской Республики.

На протяжении 25-летнего периода Кыргызская Республика идёт по собственному маршруту в качестве независимого суверенного государства. Новый исторический контекст развития страны, условия приобретения государственной независимости, новые современные задачи, вставшие перед системой образования, привели к необходимости формирования собственной государственной образовательной политики, а также включение в мировое образовательное пространство [3].

Первой основной правовой базой при реализации государственной политики в области образования послужил Закон Кыргызской Республики «Об образовании» (1992), где представлены основные принципы организации процесса управления и условия функционирования системы образования независимой республики [5]. Данный документ предусматривал переход на вариативность и гибкость образовательных программ, многоступенчатость образования, которая функционировала параллельно с подготовкой специалистов по традиционным профессиональным образовательным программам, внедрение новых форм образования и образовательных технологий, установление многоканальности финансирования с тем, чтобы каждый гражданин Кыргызстана имел доступ к высоко-

качественному образованию и смог его приобрести. Согласно данному закону основные приоритетные направления образовательной политики страны были представлены в Национальной образовательной программе «Билим» (1996), суть которой заключалась в совершенствовании законодательной базы в системе образования, качественное обновление структуры и содержания образовательных программ, начато внедрение новых информационных технологий в процесс обучения, осуществлялся непрерывный поиск устойчивого качественного экономического развития образовательного сектора.

Ф.И. Рыскулова [6] отмечает, что за годы функционирования государственной программы «Билим» в республике практически создана нормативная и правовая база, представленная для всех ступеней образования, разработаны образовательные стандарты, представлены изменения в основные образовательные программы, начато внедрение новых информационных технологий в процесс обучения, осуществлялся непрерывный поиск устойчивого качественного экономического развития образовательного сектора.

С целью обеспечения доступности, эффективности и качества образования были разработаны и такие Национальные программы, как Президентские программы «Кадры XXI века» (1995), затем Национальные программы преодоления бедности «Аракет» (1998), «Аялзат» (1997), а также программы «Маданият» (1996), «Жаштык» (2000). Реализация данных программ определяла перспективы развития образования страны в последние десятилетия прошлого века.

Кардинальные социально-экономические и демократические реформы, функционирующие во всех сферах жизни суверенного общества Кыргызской Республики, привели к необходимости перехода к следующему этапу развития системы высшего образования, которые предполагали разные по глубине и значимости преобразования ее составляющих. В образовании делается акцент на новый личностно-ориентированный подход, действуют различные типы и виды образовательных заведений и программ, это способствовало возможности выбора соответствующего уровня и вида образования, лучшей ориентации образования на требования современного рынка труда и интеграцию в мировое образовательное пространство.

В контексте стратегической программы «Комплексные основы развития Кыргызской Республики» (1999) в рамках образования обозначена система среднесрочных и долгосрочных мероприятий, которые представляют в целом стратегические задачи перспективного развития системы образования на период до 2010 года: во-первых, обеспечение доступности и качества образования; во-вторых, совершенствование учебно-методической и материально-технической базы образовательных заведений; в-третьих, достижение экономической устойчивости в функционировании системы образования.

Переход на новое тысячелетие в целях определения дальнейшей стратегии и тактики приоритетного подхода к развитию сферы образования, способствовал принятию «Государственной Доктрины образования КР» (2000), где заявляется о качественной подготовке гармонично развитой, профессионально подготовленной и социально активной личности. На основании Доктрины в последующем была разработана «Государственная Программа развития образования КР до 2025 года». Дальнейшими принятыми важными государственными документами стали «Концепция развития образования КР» (2002, 2007, 2012), «Концепция развития высшего профессионального образования до 2017 года» (2007), в которых указывается на то, что Кыргызская Республика идёт по пути построения гибкой, открытой национальной системы образования с опорой на лучшие традиции отечественной системы образования и международный опыт.

Именно в содержании Концепции (2007) впервые в Кыргызской Республике, а позднее в ныне функционирующей Концепции (2012) говорится о том, что к 2020 году ожидается «внедрение компетентностного подхода к обучению – образование ориентировано на результат на всех его уровнях». В «Концепции развития высшего профессионального образования КР до 2017 года» (2007) декла-

рировалось, что «система профессионального образования подготовит кадры, готовые и способные работать в реалиях современного рынка труда».

Политика формирования содержания образовательных программ на основе компетентного подхода продолжает рассматриваться как приоритетная политика и во всех стратегических документах в сфере образования. Так, в «Стратегии развития образования в КР на 2012 – 2020 гг.» (2012), в «Национальной стратегии устойчивого развития КР на период 2013 – 2017 гг.» (2013), также сказано о том, что главной задачей образования, в том числе высшего педагогического, является внедрение компетентного подхода к обучению, направленного на формирование умения учиться; умения ориентироваться в различных профессиональных ситуациях и на основе анализа информации принимать практические решения; коммуникативных компетенций; аналитических навыков и критического мышления, а также переход на кредитную систему обучения, которая обеспечивает гибкость и академическую мобильность студентов. Согласно Постановлению Правительства КР «Об установлении двухуровневой структуры высшего профессионального образования в КР» (2011) в целях расширения интеграционных процессов высшего профессионального образования в международное образовательное пространство с 2012 – 2013 учебного года устанавливается двухуровневая структура высшего профессионального образования. В этом контексте утверждаются макеты государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки для бакалавров и магистров, закрепляются перечни различных направлений подготовки и специальностей высшего профессионального образования.

Проанализировав заявленные и принятые на государственном уровне основные документы в системе образования с момента приобретения статуса суверенного государства, опираясь на исследования И.С. Болджуровой [2006], Ж.К. Каниметова [2009], В.Л. Ким [1999], А.К. Наркозуева [2011], Ф.И. Рыскулуевой, С.А. Хамзиной [2013] и др. можно отметить, что сам процесс реформирования образования в Кыргызской Республике был сложным и неоднозначным. Тем не менее, декларируемые реформы отражали потребности общества на момент их принятия и постепенную их модификацию с учетом изменения политической и экономической ситуации в стране.

Однако Ф.И. Рыскулуева и С.А. Хамзина [2013], представляя результаты исследований процессов модернизации образования в Кыргызской Республике за 1992–2013 гг., подчеркивают, что «система образования находится в постоянном режиме реформирования, причём не всегда последовательного, что было обусловлено отсутствием четкого видения результата реформ», в связи с этим многие принятые стратегические документы по развитию системы образования «остались на этапе заявления политики, причем эти заявления повторяются из документа в документ на протяжении многих лет».

Известно, что цель вузовской подготовки будущего учителя достигается через реализацию всего содержания этого этапа образования. В работах многих российских и кыргызских ученых, таких как О.А. Абдуллина, В.Ф. Башарин,

Н.Э. Касаткина, В.Л. Матросов, Ю.Н. Кулютин, Б.П. Невзоров, А.И. Пискунов, В.В. Филиппов В.А. Сластенин, Н.А. Асипова, К.Д. Добаев, Э.М. Мамбетакунова и др., особая значимость в содержании вузовской подготовки учителя отводится именно фундаментальной подготовке. В этой связи одним из основных принципов современного педагогического образования является фундаментализация образования, реализация которой предполагает выявление в содержании учебных дисциплин такой системы (фундамента) инвариантных, основных долгосрочных знаний, которые обоснованы на научно-методологической основе и обеспечивают адаптацию будущих выпускников к быстро меняющимся требованиям рынка труда и социально-экономическим условиям профессиональной деятельности, развивают умения и навыки к системному анализу, проектированию, моделированию, готовности к самообразованию и профессиональному самоанализу и саморазвитию. Принцип фундаментальности предполагает полный набор гуманитарных дисциплин, в совокупности включенных в базовую часть подготовки в единстве с профессиональной и специализированной программами обучения. Что касается внедрения компетентного подхода в содержание образования, впервые активно инициированного в республике с 2007 года, тесно связанного с переходом на многоуровневую структуру высшего образования, заявленного еще в Законе КР «Об образовании» (1992), далее в Постановлении Правительства КР (2011) получило однозначно определенное политическое решение. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке, в частности педагогических кадров является своевременным, осуществляется под влиянием Болонского процесса, необходимости участия республики в мировых образовательных процессах и интеграции в европейское образовательное пространство, что, в свою очередь, повлияет на результативность проводимых реформ, отражаемых в стратегических государственных документах последних лет. В рамках нашего исследования обосновывается тезис о том, что решение проблем реформирования системы образования зависит от комплексного внедрения компетентного подхода в содержание профессиональной подготовки учителей истории. В связи с этим, нами уделено внимание на необходимость кардинальных изменений в проектировании государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) на основе компетентной парадигмы, основных образовательных программ (ООП) и учебных планов.

#### Выводы

Развитие общества на современном этапе требует обновления и совершенствования системы образования, переход его на инновационный тип через реализацию принятых нормативно-правовых документов в сфере образования на ближайшие и долгосрочные перспективы. Принципиальные изменения структуры и содержания педагогической подготовки в вузе определяют изменения образовательной парадигмы, согласно которой пересматриваются методологические подходы к организации и проведения педагогической подготовки современного выпускника высшей школы.

#### Библиографический список

1. Абдырахманов Т.А., Ногаяев М.А. *Азыркы билим берүүдөгү компетенттик мамиле*: учебно-методическое пособие. Бишкек, 2013.
2. Абилядина С.К., Сарсекеева Ж.Е. Профессиональная подготовка будущего учителя в системе высшего образования Республики Казахстан. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2015; 12-6: 1114 – 1116.
3. Болджурова И.С. *История развития системы образования Кыргызской Республики в переходный период: 1990 – 2005 гг.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2006.
4. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции. *Вестник высшей школы*. 2006; 5: 19 – 25.
5. Закон Кыргызской Республики «Об образовании». Бишкек, 1992; № 1074-XII.
6. Рыскулуева Ф.И. *Становление и развитие высшего образования Кыргызстана: 1990 – 2007 гг.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2009.
7. Чалданбаева А.К. Опыт разработки и внедрения образовательных стандартов на основе компетентного подхода в процесс профессиональной подготовки учителя биологии. *Высшее образование сегодня*. Москва, 2015; 10: 45 – 47.
8. Магомеддибиров З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; 1: С. 20.
9. Магомеддибиров З.А. Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов в процессе обучения математике. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2010; 2: 86 – 87.

#### References

1. Abdyrahmanov T.A., Nogaev M.A. *Azyrky bilim berүүdөгү kompetenttik mamile*: uchebno-metodicheskoe posobie. Bishkek, 2013.
2. Abil'dina S.K., Sarsekeeva Zh.E. Professional'naya podgotovka buduschego uchitelya v sisteme vysshego obrazovaniya Respubliki Kazahstan. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2015; 12-6: 1114 – 1116.
3. Boldzhurova I.S. *Istoriya razvitiya sistemy obrazovaniya Kyrgyzskoy Respubliki v perehodnyy period: 1990 – 2005 gg.* Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. Verbiцкий A.A., Lariónova O.G. Gumanizatsiya, kompetentnost', kontekst – poiski osnovaniy integratsii. *Vestnik vysshej shkoly*. 2006; 5: 19 – 25.
5. *Zakon Kyrgyzskoy Respubliki «Ob obrazovanii»*. Bishkek, 1992; № 1074-XII.
6. Ryskulueva F.I. *Stanovlenie i razvitie vysshego obrazovaniya Kyrgyzstana: 1990 – 2007 gg.* Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
7. Chaldanbaeva A.K. Opyt razrabotki i vnedreniya obrazovatel'nykh standartov na osnove kompetentnostnogo podhoda v process professional'noy podgotovki uchitelya biologii. *Vysshee obrazovanie segodnya*. Moskva, 2015; 10: 45 – 47.
8. Magomeddibirova Z.A. Filosofskiy aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; 1: S. 20.
9. Magomeddibirova Z.A. Professional'naya podgotovka buduschih uchiteley nachal'nykh klassov v processe obucheniya matematike. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovaniy*. 2010; 2: 86 – 87.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 371

**Nikonov A.A.**, adjunct, Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Military University", Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nikoandrei52@gmail.com

**CLASSIFICATION OF MOTIVES OF OFFICERS TO SERVICE AND COMBAT ACTIVITIES.** Any activity, including service and combat, is motivated not by one, but by many motives that are in different relationships. The division of motives into personal and socially significant ones is connected with the attitudes and orientation of officers. In some cases, the basis for the division of motives is the affiliation of incentives that express the need. A variety of attempts to classify motives are made by many scientists from different positions, and all the variety of options was reduced to understanding by the authors of the contents of the motive, whether they are motives of self-respect, self-actualization, achievement, desire for activity, success, or motives aimed at avoiding failures. The analysis of literary sources shows that in the psychological and pedagogical practice of studying motivation as a whole, as well as in the classification of various forms of motives accumulated quite a wealth of experience. At the same time, both military and civilian scientists conclude that the classification of motives directly follows from the understanding of their meaning.

**Key words:** motivation, need, service and combat activities, development, formation.

**А.А. Никоноров**, адъюнкт Федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nikoandrei52@gmail.com

## КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ ОФИЦЕРОВ К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Любая деятельность, в том числе и служебно-боевая, побуждается не одним, а многими мотивами, которые находятся в различных взаимоотношениях. Разделение мотивов на личностные и общественно значимые связано с установками и направленностью офицеров. Разнообразие попыток классифицировать мотивы делались многими учёными с различных позиций, и все многообразие вариантов сводилось к пониманию авторами сущности мотива, будь это мотивы самоуважения, самоактуализации, достижения, стремления к деятельности, успеху, либо мотивы, направленные на избегание неудач.

**Ключевые слова:** мотивация, мотив, потребность, служебно-боевая деятельность, развитие, формирование, побуждение.

### Введение

Различные попытки классифицировать мотивы предпринимались многими учёными. Причём классификация мотивов различными авторами зависит от понимания ими сущности мотивов. Так, Л.И. Божович выделяла мотивы личностные, общественные, эгоистические и общественно значимые, которые непосредственно связаны с установками личности, её нравственностью и направленностью; В.И. Ковалев, выделял идейные и нравственные (они отражают убеждения, мировоззрение, нравственные нормы и принципы поведения), мотивы коллективистские (отражают психологические установки, нормы жизни, принятые личностью); И.А. Васильева выделяет устойчивые мотивы, отражающие индивидуально-личностные особенности (мотивы стремления к успеху, избегания неудач в деятельности), неустойчивые мотивы, отражающие обобщенное предметное содержание, конкретные неустойчивые мотивы, характеризующие узкую временную перспективу при наличии конкретной цели; Е.И. Головаха выделяет три вида мотивов на основании их функций: мотивы, выполняющие только побуждающую функцию; мотивы, выполняющие побудительную, смыслообразующую и объяснительную функцию; мотивы, выполняющие либо объяснительную, либо смыслообразующую, либо ту и другую функции. При этом название мотивов происходит по ведущему мотиватору. Такие мотивы Л.С. Выготский называл «однозначными», а те, которые имеют несколько мотиваторов «многозначными».

В данной статье мотивы служебно-боевой деятельности офицеров войск национальной гвардии РФ классифицируются по следующим основаниям: общественной значимости; форме проявления; роли в служебно-боевой деятельности; силе воздействия; степени устойчивости; продолжительности действия; сложности; степени осознанности; степени актуализации.

### Формулировка цели статьи

В процессе строительства и развития войск национальной гвардии Российской Федерации огромное значение приобретают конкретные, качественные изменения в вооружении и боевой технике, способах ведения боя личным составом, происходящие в современных условиях. Всё это неизменно повышает роль и значение офицерских кадров, развитие у них морально-боевых качеств, убежденности и профессиональной готовности в решении служебно-боевых задач.

Для решения актуальных задач служебно-боевой деятельности войск национальной гвардии Российской Федерации необходимо задействовать фактор мотивации, как важный резерв повышения эффективности профессиональной деятельности офицеров, исследовать и классифицировать их мотивы служебно-боевой деятельности.

Успешно решать эти задачи может только тот офицер, который всего себя отдает воинской службе, видит в ней призвание, находит в ней удовлетворение, проявляет настойчивость в решении служебно-боевых задач. Именно такому офицеру присуща устойчивая и действенная мотивация к служебно-боевой деятельности.

### Изложение основного материала статьи

Мотивы в своем многообразии могут выступать в самых различных формах и проявляться во многих сферах служебно-боевой деятельности офицеров. Поэтому их можно классифицировать по ряду признаков (рис. 1).

Все многообразие преобладающих у офицеров мотивов можно классифицировать по следующим основаниям:

1) общественной значимости: широкие социальные, которые отражают интересы общества в широком смысле (идейные убеждения, чувство долга и др.); коллективистские или групповые, соответствующие интересам данного коллектива и особенностями взаимоотношений в нем (чувство товарищества, дружбы и взаимопомощи, честь коллектива, стремление сохранить и умножить сложившиеся в данном подразделении положительные традиции и др.); личные (интересы, установка, склонность, стремление наилучшим образом выполнить служебно-боевые задачи и т. д.); узколичностные, совпадающие с интересами общества, коллектива, а в некоторых случаях могут и противоречить им, т. е. носить эгоистический и индивидуалистический характер (излишний карьеризм, тщеславие, зависть, чрезмерное самолюбие, корыстолюбие, профессионализм и др.).

2) роли в служебно-боевой деятельности офицера мотивы можно подразделить на две группы: ведущие, основные, смыслообразующие; менее значимые, подчиненные.

3) силе воздействия: сильным присуща такая сила воздействия, которая побуждает офицеров к активной служебно-боевой деятельности; слабым сила воздействия, не оказывающая должного побуждения (к таковым относятся убеждения).

4) степени устойчивости и длительности действия: устойчивые, действующие постоянно (убеждения, мировоззрения, идеалы); длительные, побуждающие к достижению определенных целей служебно-боевой деятельности; ситуативные, возникающие и действующие в определенной ситуации, в процессе служебно-боевой деятельности офицера)

5) продолжительности действия: длительные; ситуативные.

6) сложности: простые; сложные (например, влечения и интерес).

7) степени осознанности: малоосознанные; глубокоосознанные.

8) степени актуализации: актуальные; потенциальные.

Так, влечение является простой формой мотива и проявляется при недостаточном осознании офицерами своих потребностей в служебно-боевой деятельности, целей, а также путей и средств их достижений. При этом влечения преимущественно проявляются на начальном этапе развития мотивации – этапе пробуждения у них мотивов на начальном этапе становления в офицерской среде, в соответствии с их побуждающими импульсами, как отражение переживания нужды, что характеризует актуальное потребностное состояние. Основываясь на этом, молодые офицеры нуждаются в оказании им помощи в осознании наиболее значимых для них потребностей, целей, путей и средств их достижения в служебно-боевой деятельности.

В основе желания лежат уже достаточно осознанные потребности и цели в служебно-боевой деятельности. Однако такие офицеры, как правило, проявляют недостаточную убежденность и уверенность в реализации целей, сомневаются в возможных путях их достижения. Их желания выступают относительно слабыми и нестойкими мотивами и не всегда подкрепляются познавательной активностью в ходе выполнения служебно-боевых задач. В работе с ними целесообразно сосредоточить внимание на их убеждении в реальной возможности и необходимости достижения целей служебно-боевой деятельности.

Желание при достаточно высокой степени напряженности трансформируется в хотение, выступающее более сильным и устойчивым мотивом, побуждающим офицеров проявлять настойчивость, энергичность и инициативу в ходе служебно-боевой деятельности. Офицеры не только убеждены в возможности

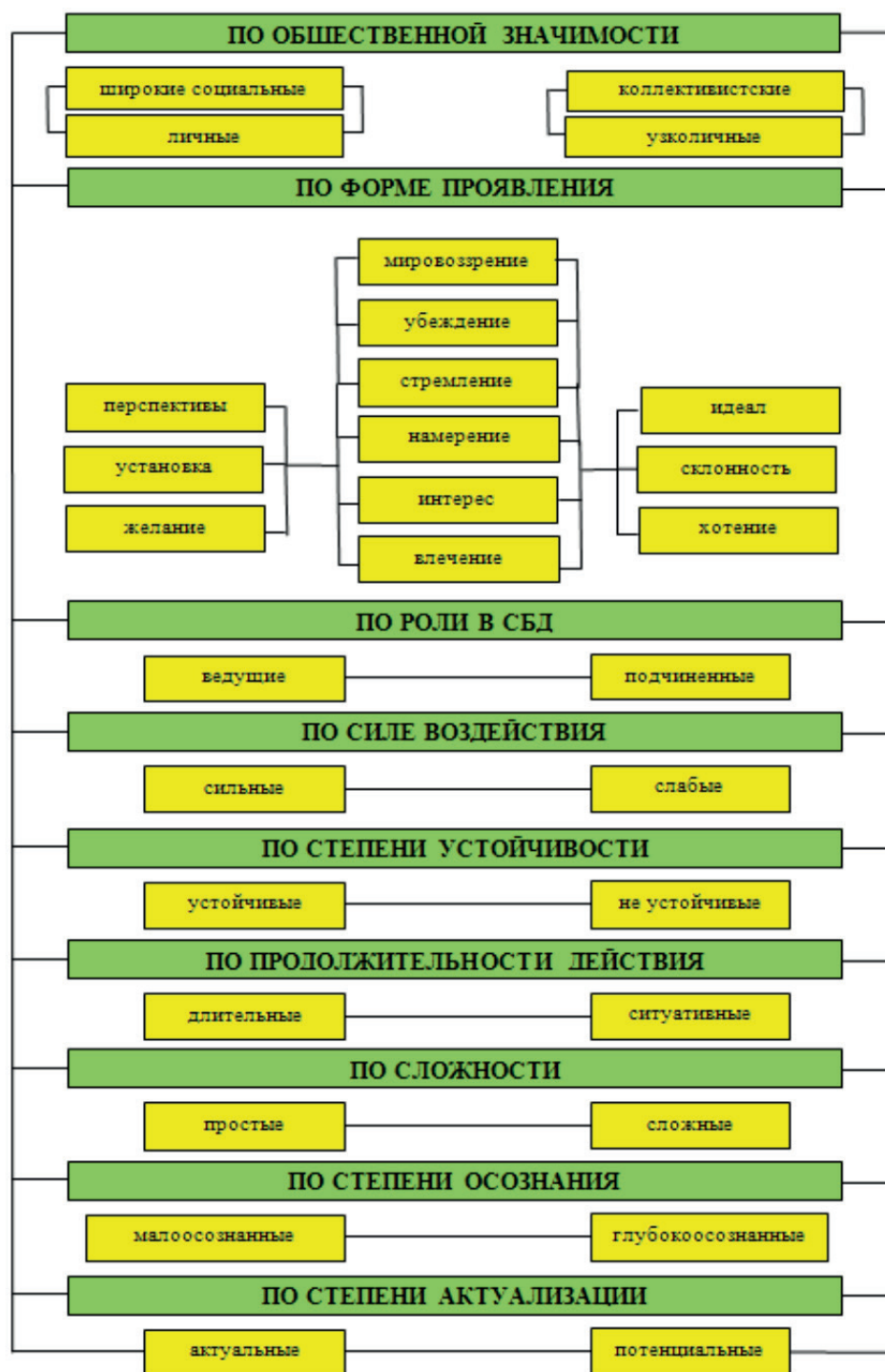


Рис. 1. Классификация мотивов офицеров к СБД

осуществления поставленных задач, но и предполагают достижение определённой результативности в ходе выполнения конкретной работы. Хотение является относительно кратковременным побуждением, в связи с чем целесообразно его возбуждение как субъективной формы мотива для решения частных служебно-боевых задач.

Осознанная установка характеризует внутреннюю готовность офицеров к служебно-боевой деятельности, их настроенность на осуществление действий и проявление познавательной активности. Это более устойчивый и длительный мотив, чем хотение, что придает служебно-боевой деятельности большую цельность и оказывает существенное влияние на ее эффективность за счет мобилизации офицерами своей энергии на решение поставленных задач. Установки в служебно-боевой деятельности могут быть ситуативными и устойчивыми. Ситуативная установка может проявляться в виде определенной позиции офицеров: получить вознаграждение за свою работу, заслужить похвалу командира (начальника) и т. д. Устойчивая проявляется в виде определённых правил, которым следуют офицеры в выполнении служебных и должностных обязанностей: постоян-

но проявлять добросовестность, не оставлять для себя невыясненных вопросов, выполнять все нормативы только на «хорошо» и «отлично».

Под перспективой целесообразно понимать эмоционально окрашенное представление офицером будущего в служебно-боевой деятельности, побуждающего его к проявлению активности. Перспектива тесно связана с эмоционально-волевой сферой личности, характеризуется эмоциональной насыщенностью, позитивными эмоциями и формированием психологической готовности и выполнению задач служебно-боевой деятельности.

Проявление перспективы, как желаемого будущего для офицера войск национальной гвардии РФ, является одним из значимых, сильных и устойчивых мотивов, оказывает на него необычайно освежающее влияние, в частности, на его эмоциональную сферу. Само проявление перспективы офицер переживает как радость завтрашнего дня. Яркое, созидательное, интересное необходимое и привлекательное проявление.

Рассмотренные субъективные формы побуждений (влечения, желания, хотения) являются простыми мотивами, побудительная сила и устойчивость

которых подвержены значительным колебаниям, поэтому их целесообразно у офицеров развивать и переводить в сложные: интересы, склонности, идеалы, убеждения.

Интерес проявляется в активно-избирательном сосредоточении внимания и мыслей офицеров на познании проблем, задач и целей служебно-боевой деятельности, что обуславливается, прежде всего, их познавательными потребностями. «Интерес, – пишет С.Л. Рубинштейн, – это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности» [6].

В ходе служебно-боевой деятельности происходит развитие интересов офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации, углубление их содержания, возрастание объема, повышение устойчивости и действенности. Они выступают благоприятной предпосылкой обучения и творческого отношения офицеров к овладению служебно-боевой деятельностью. Офицеры с содержательными, социально-ценными и устойчивыми интересами добиваются больших успехов в служебно-боевой деятельности. Интерес может проявляться на 3 уровнях развития: как интерес к новым фактам и явлениям в ходе служебно-боевой деятельности; как интерес к познанию существенных свойств предметов и явлений, что требует от офицеров осуществления активной поисковой деятельности; как интерес к причинно-следственным связям, закономерностям, принципам изучаемых процессов и явлений, что сопряжено с творческим, исследовательским подходом к выполнению служебно-боевых задач.

Развитие интересов офицеров приводит, как правило, к возникновению такого сильного мотива, как склонность. С.Л. Рубинштейн в связи с этим писал: «Интерес порождает склонность или переходит в неё» [6].

Склонность характеризуется социальной и личной значимостью, устойчивостью, выраженностью и предполагает наличие у офицеров определенных способностей, позволяющих успешно решать поставленные задачи. Развитие склонности порождает любовь к военной профессии, проявление трудолюбия, активности и настойчивости в служебно-боевой деятельности.

В качестве мотива офицеров может выступать и идеал как высшая цель, основное направление их личных устремлений [3]. В нём выражаются основные духовные потребности и в обобщенном виде концентрируются представления офицеров о наиболее совершенном, принятом за образец, чему они подражают и к чему стремятся в ходе служебно-боевой деятельности. Идеал – более высокий по содержанию и побудительной силе мотив, чем склонность, и характеризуется большей действенностью, выступая фактором повышения работоспособности личности.

Наряду с идеалом действенным мотивом служебно-боевой деятельности выступают и убеждения – знания офицеров, проникнутые и усиленные чувствами и волевыми устремлениями. Являясь структурным компонентом мировоззрения, они одновременно выступают как основной и ведущий мотив офицеров в служебно-боевой деятельности, имеют для них устойчивую значимость и силу внутренней необходимости. Обучая и воспитывая офицеров, необходимо обеспечить формирование у них системы устойчивых государственно-патриотических убеждений по вопросам служебно-боевой и военно-профессиональной деятельности, воинской службы как формы их самосознания, основного и ведущего мотива деятельности.

Одним из сложных мотивов служебно-боевой деятельности офицеров является мировоззрение, которому принадлежит важная роль в их побуждениях. Мировоззрение личности правомерно понимать, как систему её знаний, убеждений и взглядов на природу, общества, происходящие события, на других людей и самого себя. Мировоззрение, становясь самостоятельным субъективным образованием личности, оказывает воздействие на потребности как источник побудительных сил, цели личности, и накладывает отпечаток на систему её побуждений. Таким образом, оно выступает, во-первых, как самый широкий, сильный и высокий по своему содержанию мотив – регулятор поведения личности и, во-вторых, как мотивообразующее явление. Н.Ф. Феденко, подчеркивая широту понимания мировоззрения, его обобщенность и конкретность, отмечал: «мировоззрение – не только и не просто мотив. Оно – содержание личности» [2].

Указанные сложные формы мотивов: мировоззрение, убеждение, интересы, идеалы, склонности, стремления – являясь наиболее предпочтительными в служебно-боевой деятельности офицеров. В процессе индивидуального развития их личности происходит становление мотивов, переход простых форм к более сложным, которые начинают доминировать в мотивации. Перед командирами стоит задача сделать этот процесс управляемым, обеспечив уже на начальном этапе служебно-боевой деятельности преобладание у офицеров сложных форм мотивов, в наибольшей степени побуждающих к проявлению познавательной активности.

#### Вывод

Таким образом, приведённая выше классификация мотивов офицеров к служебно-боевой деятельности является достаточно полной и развитой, что позволяет трактовать мотивацию, как совокупность целого ряда внутренних побуждений, которые в ней занимают особое место и проявляются в различных субъективных формах.

#### Библиографический список

1. Бибрих Р.Р. *Исследование видов целеобразования*. Кишинев: Штиинца, 1987: 93 – 100; *Психологическая служба в вузе*: сборник статей. Научный редактор Н.М. Пейсахов. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1981: С. 111; Симонова Н.М. *Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в ВУЗе*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 1962.
2. *Военная психология*. Под редакцией Н.Ф. Феденко. Москва: ВПА, 1978.
3. Железняк Л.Ф. *Психология личности курсанта. Психология и педагогика высшей военной школы*. Под редакцией А.В. Барабанщикова и Н.Ф. Феденко. Москва: ВПА, 1979.
4. Ковалев В.И., Друзин В.Н. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки. *Психологический журнал*. 1982; 6; Т. 3: 35; Асеев В.Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва: Мысль, 1976. Мясичев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1960; Т. 2; Маркова А.К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников. *Вопросы психологии*. 1980; 5: 47 – 58.
5. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984.
6. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва: Учпедгиз, 1946.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. С. 623. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. С. 5; Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984. С. 319.
8. Теплов Б.М. *Проблемы индивидуальных различий*. Москва, 1961.

#### References

1. Bibrih R.R. *Issledovanie vidov celeobrazovaniya*. Kishinev: Shtiinca, 1987: 93 – 100; *Psihologicheskaya sluzhba v vuze*: sbornik statej. Nauchnyj redaktor N.M. Pejsahov. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta, 1981: S. 111; Simonova N.M. *Ekspperimental'noe issledovanie struktury motivacii pri usvoenii inostrannogo yazyka v VUZe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1962.
2. *Voennaya psihologiya*. Pod redakciej N.F. Fedenko. Moskva: VPA, 1978.
3. Zheleznyak L.F. *Psihologiya lichnosti kursanta. Psihologiya i pedagogika vysshej voennoj shkoly*. Pod redakciej A.V. Barabanshikova i N.F. Fedenko. Moskva: VPA, 1979.
4. Kovalev V.I., Druzhin V.N. Motivacionnaya sfera lichnosti i ee dinamika v processe professional'noj podgotovki. *Psihologicheskij zhurnal*. 1982; 6; T. 3: 35; Aseev V.G. *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti*. Moskva: Mysl', 1976. Myasischev V.N. Osnovnye problemy i sovremennoe sostoyanie psihologii otnoshenij cheloveka. *Psihologicheskaya nauka v SSSR*. Moskva, 1960; T. 2; Markova A.K. Puti issledovaniya motivacii uchebnoj deyatel'nosti shkol'nikov. *Voprosy psihologii*. 1980; 5: 47 – 58.
5. Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984.
6. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. Moskva: Uchpedgiz, 1946.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. S. 623. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i emocii*. S. 5; Lomov B.F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii*. Moskva: Nauka, 1984. S. 319.
8. Teplov B.M. *Problemy individual'nyh razlichij*. Moskva, 1961.

Статья поступила в редакцию 09.07.19

УДК 372.881.111.1

**Nosenko N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: nnosenko@mail.ru

**Saprygin B.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: saprygin2007@yandex.ru

**A NEW APPROACH TO TEACHING THE ENGLISH PERFECT TENSE.** The article describes an attempt to work out a program for teaching such a significant English tense-aspect form as the perfect, the stages of its implementation being outlined and types of educational activities being discussed. The main point of the new approach proposed is not to abandon traditional teaching methods, but to supplement them with an important component: the results of a comparative-contrastive

analysis of perfect forms in the English and Russian languages. Before turning to the conventional explanations revealing the formation of the perfect and the semantics of its particular uses, we suggest that students should be imparted a more fundamental concept of perfectivity, which is to be considered diachronically. By using the example of the Russian language, they are to be showed how this category can be expressed by grammatical means. This can be achieved by referring to the results of comparative-contrastive analysis. When students come to understand what the diachronically primary meaning of the perfect as a possessive construction is, we can expect that the mechanisms of positive linguistic transposition will work. Employing the ordinary practical contrastive method after that will allow of avoiding linguistic interference in numerous particular cases of its use.

**Key words:** teaching methods, perfect, perfectivity, comparative-contrastive analysis, contrastive method, diachronically primary meaning, transposition.

*Н.В. Носенко, канд. филол. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: nnossenko@mail.ru*

*Б.В. Сапрыгин, канд. филос. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск,*

*E-mail: saprygin2007@yandex.ru*

## НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ПЕРФЕКТА

В статье описывается опыт построения программы обучения грамматике такой значимой для английского языка видовой формы глагола, как перфект, намечаются этапы её реализации, обсуждаются виды учебной деятельности. Суть предлагаемого нового подхода состоит не в том, чтобы отказаться от традиционных методов обучения, а в том, чтобы дополнить их важной составляющей: результатами сравнительно-сопоставительного анализа перфектных форм в английском и русском языках. Прежде чем обратиться к общепринятым объяснениям, раскрывающим форму перфекта и семантику частных случаев его употребления, предлагается предварительно дать учащимся представление о более фундаментальном понятии перфектности, рассмотренной в диахронии, и на примере русского языка показать, как эта категория может выражаться грамматическими средствами. А этого можно добиться путём обращения к данным сравнительно-сопоставительного анализа. Когда обучающиеся поймут, в чем состоит диахронически первичное значение перфекта как посессивной конструкции, можно будет рассчитывать, что заработают механизмы транспозиции. Применение в дальнейшем стандартного практического сопоставительного метода позволит избежать интерференции уже в применении к многочисленным частным случаям его употребления.

**Ключевые слова:** методика обучения, перфект, перфектность, сравнительно-сопоставительный анализ, сопоставительный метод, диахронически первичное значение, транспозиция.

В данной статье нами предпринимается попытка найти новые подходы к преподаванию такой видовой формы английского глагола, как перфект. Задача эта представляется вполне актуальной, учитывая те трудности, с которыми сталкиваются люди, изучающие английский язык, в стремлении уловить суть этой грамматической категории. Так как с подобным явлением в русском языке они не знакомы, при овладении английским перфектом оказывается невозможным и использование транспозиции. (Об этих трудностях мы уже писали ранее в своих статьях, см.: [1], [2].)

Проблема осложняется ещё и характером традиционных подходов к преподаванию перфекта. Они нередко сводятся к перечислению частных случаев употребления этой грамматической формы с краткими пояснениями того значения, которое она приобретает в тех или иных случаях. Учащиеся при этом зачастую не понимают ни морфологической структуры перфекта, ни семантики входящих в состав перфектной конструкции элементов, ни её общего значения. Они запоминают отдельные способы употребления, не вполне отдавая себе отчёт, почему в этих случаях перфект приобретает именно такое значение. Таким образом, основной проблемой традиционного подхода, как представляется, является то, что не получает должного раскрытия существо основного значения этого грамматического явления.

Можно указать и на общую проблему, встающую при изучении иностранного языка в целом, а не только перфектных форм. Одна из основных психолингвистических проблем, возникающих при изучении иностранного языка, с нашей точки зрения, состоит в том, что учащиеся не проходят через процесс интернализации изучаемого языка, он навсегда так и остаётся для них внешней по отношению к их сознанию «шифровкой», которую они пытаются раскодировать внешними средствами, никогда так и не погружаясь в язык. Иными словами, изучение языка так никогда и не переходит во владение им. Важную роль в процессе овладения языком мог бы сыграть запуск механизма положительного переноса, транспозиции, который позволил бы связать систему иностранного языка с глубинными психолингвистическими процессами, уже находящимися в действии в связи с родным языком. Однако, как уже было сказано, подобное затруднительно в том, что касается перфекта, ввиду отсутствия в русском языке эксплицитно выраженной системы перфектных форм.

Так какой же должна быть методика обучения русскоязычных студентов перфектным формам английского глагола, чтобы дать им возможность преодолеть трудности с пониманием и интерферирующее влияние родного языка? С нашей точки зрения, обучение русскоязычных учащихся данной видовой форме английского глагола будет более эффективным, если удастся более полно продемонстрировать им общее значение перфекта. Этого, в свою очередь, можно достичь, обратившись к диахронически исходному значению этой грамматической формы – тому значению, которое было присуще ей до грамматикализации и морфологизации. А этого можно добиться, если обратиться к результатам сравнительно-сопоставительного анализа грамматических форм, выражающих перфектность в английском и русском языках. Такой подход позволит, во-первых, более полно продемонстрировать общее значение перфекта. Во-вторых, он позволит актуализировать перфектную семантику в родном, русском, языке обучающихся и запустить механизм положительного переноса соответствующих признаков родного языка в систему изучаемого. Иными словами, введение категории

перфекта и её осмысление предполагается совершить посредством мышления на родном языке, и только после этого приступить к её изучению в английском.

Возможность такого подхода мы уже ранее пытались обосновать в своих статьях (см.: [1], [2]). В них мы и предлагали обратиться к результатам сравнительно-сопоставительного анализа перфектных форм в английском и русском языках. С нашей точки зрения, сравнительно-сопоставительный анализ, с одной стороны, должен вскрыть историю возникновения и развития перфекта в английском языке, выявить его диахронически первичное значение, рассмотреть эволюцию его семантики, показать, как возникает его современное значение и в чем оно состоит. С другой стороны, он должен позволить не ограничиваться узкими рамками только английской аспектологии, а провести более широкое сравнение с другими языками, в первую очередь с русским. При таком подходе, как предполагается, должна иметь место актуализация перфектной семантики в родном языке учащихся и транспозиция соответствующих признаков родного языка в систему изучаемого, что и должно способствовать лучшему усвоению последнего.

Опора на родной язык учащихся, таким образом, является важным принципом данного подхода. Предлагаемый сравнительно-сопоставительный анализ призван семантизировать данное явление английского языка, иначе попросту непонятное русскоязычным учащимся, которые незнакомы с подобным явлением в своем родном языке. Лингводидактическая задача при этом состоит в том, чтобы теоретически, опираясь на результаты сравнительно-сопоставительного анализа, создать у учащихся понимание семантики перфекта на начальном этапе работы с ним – этапе знакомства с материалом – и, устранив по возможности негативное воздействие интерференции, попытаться вызвать эффект транспозиции. Таким образом, мы предлагаем применить такой подход к преподаванию перфекта, когда эта категория первоначально получает осмысление средствами мышления на родном языке, и уже потом совершается её перенос в систему изучаемого языка. В данной статье нам как раз и хотелось бы более подробно остановиться на методике преподавания грамматике перфекта на основе предлагаемого нами нового подхода и наметить пути построения программы эффективного обучения.

Если выражаться языком такого исследователя перфекта, как В.Б. Кашкин, задачу данного подхода можно сформулировать следующим образом (ср.: [3, с. 18 – 19]). Такое «категоризованное, центральное» явление английского языка, как перфект, соответствует определенным явлениям русского языка, которые находятся на периферии его грамматической системы. Цель состоит в том, чтобы выявить эти типологически сходные явления, увидеть их универсальность, сформулировать «универсальный смысл» перфектности и путём сравнения и сопоставления помочь учащимся осознать существо грамматической системы английского языка.

Задача данного подхода, таким образом, состоит в том, чтобы помочь учащимся овладеть грамматикой английского языка посредством опоры на некие модели осваиваемого грамматического явления, созданные на основе периферических явлений родного языка. Иными словами, задача, выражаясь языком В.Б. Кашкина, состоит в том, чтобы «расширить периферию владения грамматикой родного языка» и тем самым способствовать осмыслению изучаемого явления. Ключевым методом при таком подходе, с нашей точки зрения, должен быть метод сознательно-сопоставительный. И этот подход предполагает необходимость построения на основе указанных моделей особой системы упражнений.

Используя результаты сравнительно-сопоставительного анализа, мы стремимся разработать экспериментальную программу обучения совершенным формам английского глагола. Данная программа, как предполагается, будет предназначена для взрослых учащихся среднего этапа обучения, прошедших курс английского языка в объеме средней школы и в настоящее время осваивающих программу по иностранному языку неязыкового вуза.

При разработке подобной программы, естественно, должны быть учтены, с одной стороны, *общеинструктивные принципы*. Это такие принципы, как принцип развивающего и воспитывающего характера обучения, принцип научности содержания и методов учебного процесса, принцип систематичности и последовательности изложения учебного материала, принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм, принцип связи обучения с жизнью, принцип осознанности, творческой активности и самостоятельности, принцип доступности обучения, принцип прочности усвоения знаний, принцип наглядности и др. (см.: [4, с. 59], [5, с. 62]). С другой стороны, должен быть принят во внимание и ряд *частнометодических принципов*, характерных для методики преподавания иностранного языка. Это такие принципы, как практическая коммуникативная направленность обучения; рациональный учет родного языка учащихся; функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе и выбор предложения как минимальной единицы обучения; ситуативно-тематическое представление учебного материала; концентрическое расположение учебного материала и др. (см.: [4, с. 63–70], [5, с. 141]). Основной упор при обучении должен делаться на сознательно-сопоставительный метод, а его невозможно использовать без реализации, прежде всего, принципа осознанности. При обучении учащихся совершенным формам глагола принцип осознанности предполагается реализовывать опираясь на методический принцип учета родного языка учащихся и опоры на него.

Работу по формированию и совершенствованию навыков употребления обучающимися видовременных форм группы Perfect посредством сравнительно-сопоставительного анализа предполагается разбить на 3 этапа: 1) ознакомление и первичное закрепление, 2) тренировка, 3) применение (ср.: [6, с. 29, 46]). Каждому этапу должны соответствовать определенные упражнения, которые в целом образуют систему упражнений по формированию грамматических навыков. Упражнения, предлагаемые на 1 и 2 этапах обучения, должны быть преимущественно языковыми и условно-речевыми, в то время как упражнениям третьего этапа следует носить в большей степени речевой характер. По своему типу они должны быть как рецептивными, так и репродуктивными. Самым важным при этом является первый этап, поэтому о нем следует сказать подробнее.

На 1 этапе – этапе ознакомления и первичного закрепления грамматического материала – мы предполагаем знакомить учащихся с новым материалом, относящимся к английскому перфекту. Ознакомление должно носить теоретико-практический характер, который подразумевает теоретические пояснения к речевому образцу, касающиеся образования, значения и употребления изучаемого грамматического явления в сопоставлении с коррелирующими явлениями родного языка. Содержанием теоретических пояснений должны быть данные сравнительно-сопоставительного анализа. Результаты сравнительно-сопоставительного анализа, как представляется, должны позволить приблизиться к пониманию существа перфектности в целом и категории перфекта в английском языке в частности.

Ниже мы приведем краткое изложение результатов осуществленного нами сравнительно-сопоставительного анализа. Данные сведения следует представить в такой форме, которая была бы доступна для обучающихся. Студентам лингвистических специальностей эти материалы необходимо преподнести в облегченном виде, например в форме лекции продолжительностью около 30 минут с раздачей печатных материалов по теме. Для студентов филологических специальностей объем и глубина изложения материала могут быть расширены. (Конкретные образцы учебных материалов мы планируем продемонстрировать в последующих статьях.)

Для достижения поставленной цели обучающимся следует показать, что перфект – это грамматическое явление, присущее большинству индоевропейских языков. В этом смысле категория перфекта является если не универсалией, то фреквенталией. Учащимся следует объяснить, что существует две основные формы аналитического перфекта: 1) *посессивный перфект* (тип «иметь нечто сделанным» / «у к.-л. нечто сделано») и 2) *бытийный перфект* (тип «быть сделанным» / «быть сделавшим»). И в английском, и в русском языках обнаруживаются перфектные конструкции обеих форм. (См.: [7, с. 61, 66, 267], [8, с. 519–520], [9, с. 290], [10], [11, с. 712–714], [12, с. 21], [13, с. 98], [14, с. 63–77], [15].)

Учащимся следует показать, что общепринятая теория возникновения посессивного перфекта состоит в следующем: перфект вида *I have done it* происходит из посессивного оборота вида *I have it done*. Общая схема развития перфекта такова: *обозначение состояния* *g* *статальный перфект* *g* *акциональный перфект* *g* *неперфектный претерит* (см.: [7, с. 54–55, 65–66, 267–268], [8, с. 498], [9, с. 288–291], [11, с. 712–715], [3, с. 68], [16, с. 76–77], [17, с. 288], [18], [19], [20, с. 151], [21, с. 125–164], [22], [23, с. 122–123], [24]).

Далее следует пояснить, что, согласно Ю. Маслову, распространенная концепция происхождения перфекта, по-видимому, искаженно изображает первоначальную семантику посессивно-перфектных оборотов, отождествляя её

с семантикой посессивных конструкций, таких как *I have it done*, в современных языках [7, с. 276 – 279]. Для выяснения генезиса категории перфекта и лучшего понимания его внешней посессивной формы, по мнению Маслова, является уместным обратиться к материалам русского языка, перфектные конструкции в котором, при всем их внешнем морфологическом различии с перфектом в английском языке, обнаруживают сходство с ним в том, что касается его внутренней формы [7, с. 280 – 284].

Согласно Маслову, лежащее в основе перфекта «посессивное восприятие» результатов действия отражает представления, значительно отличающиеся от идеи обладания предметом в привычном смысле. Существенным моментом является здесь, вероятно, не столько владение предметом, сколько соотносительность субъекта с его окружением, их «сопринадлежность и взаимопринадлежность» друг другу. Это ярко проявляется в русском перфекте. Можно предположить, что подобным был и концепт посессивности, лежавший в основании первоначальной семантики английского перфекта [7, с. 285–287] (ср.: [8, с. 520]).

В современном русском языке можно выделить два вида перфектности: эксплицитную и имплицитную. Эксплицитная перфектность имеет место, когда в предложении наличествует причастие или деепричастие. В литературном языке эксплицитная перфектность выражается прежде всего предикативными причастиями на *-н/-т*. Тот тип конструкции, в которой проявляется перфектность в русском языке и которая представляет интерес для данной работы, – это сочетание с предикативным причастием на *-н/-т*. Последние, как известно, однозначно определялись А.А. Шахматовым как перфект ([25, с. 486, 489]).

Следует обратить внимание обучающихся на тот факт, что по отношению к грамматике современного русского языка термин «перфект» можно применять только с определенными оговорками. Русский не является языком, имеющим развитую систему морфологически эксплицитного перфекта. Как замечает Маслов, в грамматике русского языка термин «перфект» не прижился [7, с. 428]. В данном случае, однако, использование этого термина представляется оправданным, тем более что он регулярно используется в многочисленных исследованиях, посвященных этой теме. При этом следует отдавать себе отчет в дефектности такого перфекта в сравнении с перфектом в тех языках, где наличие подобной грамматической формы не вызывает сомнений.

В том, что касается современного русского языка, перфектные конструкции в нём неплохо исследованы, что было сделано как на материале литературного языка, так и на материале диалектов. На это указывает большое число исследований как описательного, так и сопоставительного характера. И здесь можно назвать имена целого ряда авторов, таких как В.П. Недялков [26], Ю.С. Маслов [7], Ю.П. Князев [8], В.А. Плунгян [9], А.В. Бондарко [27], Е.В. Падучева [28], А.Н. Соболев [16], В. Comrie [29], Ö. Dahl [12, 13], J.L. Bybee [13] и ряда других.

Сопоставляя английские и русские перфектные формы, следует указать, что, в отличие от английского, перфекту в русском языке несвойственна четко выраженная парадигматизация. Английский перфект представляет собой морфологическую структуру, в то время как русский перфект по-прежнему является конструкцией синтаксической – предикативным оборотом со страдательным причастием. И, в целом, следует признать дефектность русского перфекта в системе русского глагола – в отличие от перфекта в английском. Эта дефектность обнаруживается в его характеристиках в том, что касается 1) залога, 2) вида, 3) времени и 4) лексических ограничений на образование этой формы [7, с. 428].

Интересным фактом, который способен помочь учащимся лучше понять, что такое перфект, является существование специфических перфектных оборотов в русских говорах (см.: [7, с. 67–69, 281], [8, с. 520], [9, с. 292–293], [16]). Именно посессивный перфект русских говоров, с точки зрения исследователей, можно признать подлинным перфектом в русском языке, поскольку подобные конструкции не выражают, помимо перфектности, каких-то иных семантических значений. В составе такого перфекта обнаруживаются причастия от непереходных глаголов, страдательные по своей форме, которые не употребляются за пределами сложных глагольных времен и которые тем самым принципиально отличаются от других причастий. Они зачастую не согласуются с объектом в роде и числе, выступая в неизменяемой форме, и тем самым напоминают аналогичные причастия в английском языке или супин шведского (см.: [7, с. 68, 281–282, 429–430], [8, с. 151], [9, с. 292], [16, с. 75–76]).

Сопоставительный анализ перфекта в английском и русском языках выявляет сходства и различия между ними в том, что касается формы, значения и употребления. Семантические разновидности русского перфекта с причастием на *-н/-т* оказываются аналогичными соответствующим видам английского перфекта. Так, у английского перфекта настоящего времени, как правило, выделяют следующие виды значений: 1) результирующий перфект, 2) перфект недавнего прошлого, 3) экспириенциальный перфект, 4) континуативный перфект. У русского перфекта с причастием на *-н/-т* также могут быть выделены схожие типы значений. Для русского языка более характерен статальный перфект, в то время как в английском языке перфект чаще носит акциональный характер (см.: [29, с. 56–61], [8, с. 501–509], [30, с. 115–126]). В целом, и английский, и русский перфект подчиняются схожим закономерностям в своем развитии и функционировании.

Представляется, что подход, состоящий в обращении к сравнению и сопоставлению английского перфекта с аналогичным явлением именно в русском языке, является вполне оправданным, поскольку, как утверждает Маслов, имен-

но в русском языке «посессивное содержание» перфекта переживается острее и живее. Обращение именно к русскому языку позволяет понять, в чем заключается суть семантики перфекта, что особенно ценно с учетом аудитории, для которой такое сопоставление предназначается.

После прослушивания теоретических пояснений, с изложением результатов сравнительно-сопоставительного анализа, которые, подчеркнем еще раз, должны преподноситься на языке доступном слушателям, обучающимся следует предложить выполнить ряд предварительных упражнений, которые позволили бы актуализировать перфектную семантику в русском языке, развить интуицию в отношении употребления перфекта в целом и английского перфекта в частности.

При проведении сравнительно-сопоставительного анализа семантики перфектных форм, опираясь на русский язык, можно показать, как формируются те или иные семантические значения перфектного глагола. Так, при обсуждении разных значений перфекта в английском языке у учащихся часто возникает непонимание, откуда возникает то или иное из них. Однако, если построить сопоставительную таблицу, в которой сравнивались бы аналогичные способы употребления перфекта в русском и английском языках, понимания, благодаря опоре на родной язык, удалось бы достичь легче.

Именно на этом этапе обучения данная методика и обладает новизной, поскольку предполагает использование результатов сравнительно-сопоставительного анализа, чего при преподавании этой темы обычно не делается. Путём подбора русских аналогов, примеры которых заимствованы из трудов ведущих специалистов, мы надеемся проиллюстрировать для учащихся значение английского перфекта и затем дать им возможность самостоятельно потренироваться в построении и использовании перфектных конструкций.

В дальнейшем для первичного закрепления грамматических навыков мы планируем перейти к упражнениям на сопоставление традиционного типа. А затем на этом этапе планируется использовать рецептивные и репродуктивные упражнения, носящие языковой и условно-речевой характер, которые также опираются на метод сознательного сопоставления.

Помимо сопоставления русских и английских глаголов, выражающих перфектность, на данном этапе также провести сопоставление перфекта с такой видовой формой английского глагола, как Past Indefinite, поскольку, как показывают результаты тестирования, процент ошибок, связанных с неправильным употреблением этих двух форм, достаточно велик, в чем можно увидеть интерферирующее влияние русского языка.

На 2 этапе – этапе тренировки грамматических навыков – задача будет состоять в том, чтобы отработать навык воспроизведения изучаемого грамматического явления в характерных для его использования речевых ситуациях и развить его путем изменения условий его употребления. Для этого в ходе экспериментального обучения следует использовать условно-речевые подстановочные и трансформационные упражнения как рецептивного, так и репродуктивного типа.

На 3 этапе – этапе применения грамматического материала в речи – задача состоит в том, чтобы развить речевые умения учащихся в том, что касается понимания речи на слух, говорения, чтения и письма, в связи с изучаемым грамматическим явлением. Достижение этой цели может быть обеспечено речевыми упражнениями, в которых осваиваемое грамматическое явление следует употреблять в соответствии с обстоятельствами без языковой подсказки.

Мы надеемся, что при успешной реализации намеченной программы лингводидактический эксперимент засвидетельствует действенность предложен-

ной системы обучения русскоязычных студентов категории перфекта на основе сравнительно-сопоставительного анализа. Достоверное повышение числа верно выполненных заданий в экспериментальной группе указывало бы на эффективность предлагаемой методики и обоснованность предлагаемого подхода.

Таким образом, в предлагаемой нами экспериментальной программе производится попытка применить такой подход к преподаванию категории перфекта, при котором эта категория выявляется и, в каком-то смысле, даже воссоздается в русскоязычном мышлении. Первоначально она получает осмысление средствами мышления на родном языке, и уже потом совершается ее перенос в систему изучаемого английского языка. Место имеет не абстрактное объяснение этой категории, а именно ее воссоздание, актуализация перфектной семантики в русскоязычном мышлении учащихся с последующим переносом в английский язык. При таком подходе, как предполагается, будут задействованы не только механизмы эксплицитного мышления, но и глубинные слои имплицитного знания. Новизна данной работы как раз и заключается в том, что при объяснении такого грамматического явления, как перфект, совершается попытка задействовать имплицитное (неявное) знание, бессознательные уровни мышления на родном языке, с целью активизировать в дальнейшем механизмы транспозиции.

Суть предлагаемого подхода состоит не в том, чтобы отказаться от традиционных методов объяснения значения перфекта, а в том, чтобы, прежде чем обратиться к общепринятым объяснениям, раскрывающим семантику частных случаев употребления перфекта, сначала дать учащимся представление о более фундаментальном понятии перфектности, рассмотренной в диахронии, и на примере русского языка показать, как эта категория может выражаться грамматическими средствами. Когда студенты поймут, в чем состоит диахронически первичное значение перфекта как посессивной конструкции, можно будет рассуждать, что заработают механизмы транспозиции. Применение в дальнейшем грамматического сопоставительного анализа позволит избежать интерференции уже в применении к многочисленным частным случаям употребления перфекта.

Обращение к сравнительно-сопоставительному анализу может использоваться в качестве возможного методического приема при комплексном подходе к преподаванию английского языка. Сравнительно-сопоставительный анализ семантики английских перфектных глаголов и соответствующих им русских грамматических форм, в результате которого выявляются различающиеся, схожие и частично совпадающие грамматико-семантические варианты, обладает ярко выраженной иллюстративной функцией, побуждая учащихся к сознательному овладению новым языковым материалом, затрагивающим семантику перфектных глаголов. Как нам представляется, предлагаемая методика преподавания английского перфекта при определенной адаптации может быть эффективно использована при обучении русскоязычных учащихся на языковых и неязыковых отделениях вузов, а также на курсах английского языка.

Таким образом, дидактическая задача данной программы обучения состоит в том, чтобы 1) сформулировать для учащихся общее понятие перфектности, 2) показать, как эта языковая категория проявляется прежде всего в русском языке (с демонстрацией перфектных конструкций в древнерусском и современном русском языках), 3) и в дальнейшем перейти к объяснению значения перфекта в английском языке, создавая при этом с помощью сравнительно-сопоставительного анализа более полное представление о его семантике. Что касается конкретных образцов разработанных нами учебных материалов, мы планируем, как уже было сказано выше, представить их в последующих публикациях.

#### Библиографический список

- Носенко Н.В., Сапрыгин Б.В. Сравнительно-сопоставительный анализ при обучении грамматике иностранного языка (на примере английского перфекта). *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2018; 3: 153 – 158.
- Сапрыгин Б.В. Недостатки менталистского подхода при объяснении языковых явлений (на примере преподавания семантики английского перфекта). *Философия образования*. 2015; 6 (63): 98 – 108.
- Кашкин В.Б. *Функциональная типология перфекта*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1991.
- Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*: учебник. Москва: Высшая школа, 1982.
- Азимов Э.Г., Шукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР, 2009.
- Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие*. Минск: Вышэйшая школа, 2004.
- Маслов Ю.С. *Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
- Князев Ю.П. *Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
- Плунгян В.А. *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. Москва: РГГУ, 2011.
- Кузнецова Л.В. *Происхождение и становление перфекта в системе временных форм глагола: на материале английского, немецкого, датского, нидерландского и шведского языков*. Диссертация ... доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2006.
- Сичинава Д.В. Связь между формой и семантикой перфекта: одна неизученная закономерность. *Динамические модели. Слово, предложение, текст. Сборник статей в честь Е.В. Падучевой*. Москва: Языки славянских культур, 2008: 711 – 749.
- Dahl Ö. (ed.) *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- Bybee J.L., Dahl Ö. The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. *Studies in language*. 1989; Vol. 13: 51 – 103.
- Straaier R. Prescription or practice? Be/have variation with past participles of mutative intransitive verbs in the letters of Joseph Priestley. *English Historical Linguistics 2008. Selected papers from the fifteenth International Conference on English Historical Linguistics (ICEHL 15), Munich, 24 – 30 August 2008. Volume I: The history of English verbal and nominal constructions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010: 63 – 77.
- McFadden T., Alexiadou A. Counterfactuals and the loss of BE in the history of English. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. Volume 12.1. Proceedings of the 29th Annual Penn Linguistics Colloquium*. Philadelphia, 2006: 251 – 264.
- Соболев А.Н. О предикативном употреблении причастий в русских диалектах. *Вопросы языкознания*. 1998; 5: 74 – 89.
- Смирницкий А.И. *Морфология английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1959.
- Ильиш Б.А. *История английского языка (на англ. яз.)*: учебник для факультетов иностранных языков педагогических институтов по специальности № 2103 «Иностранный язык». Ленинград: Просвещение, 1973.

19. Аракин В.Д. *История английского языка*. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2003.
20. Воронцова Г.Н. *Перфект в современном английском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 1950.
21. Горбова Е.В. Проблемы испанского перфекта. *ACTA LINGUISTICA PETROPOLI-TANA. Труды Института лингвистических исследований РАН*. Отв. ред. Н.Н. Казанский. Т. XI. Ч. 1. *Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики*. Ред. М.Д. Воейкова, Е.Г. Сосновцева. Санкт Петербург: Наука, 2015: 125 – 164.
22. Miller J. The Perfect: two recent accounts and an alternative. *Proceedings of the Edinburgh Linguistics Department Conference*. Edinburgh, 1994: 109 – 125.
23. Michaelis L.A. *Aspectual grammar and past-time reference*. London, New York: Routledge, 2002.
24. Andrason A. From resultatives to present tenses. Simultaneous path of resultative constructions. *Rivista di Linguistica*. 2014; 26.1: 1 – 57.
25. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.
26. *Типология результативных конструкций: результатив, статив, пассив, перфект*. Под редакцией В.П. Недялкова. Ленинград: Наука, 1983.
27. Бондарко А.В. *Темпоральность. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Ленинград, 1990.
28. Падучева Е.В. Неоднозначность как следствие метонимических переносов: русский перфект на -н/-т-. *Типология. Грамматика. Семантика*. Под редакцией Н.А. Козинцевой, А.К. Оглоблина. Санкт Петербург, 1998: 142 – 156.
29. Comrie B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
30. Серпикова Н. В. *Посессиный перфект в болгарском языке (в сопоставлении с русским языком)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2005.

## References

1. Nosenko N.V., Saprygin B.V. Sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz pri obuchenii grammatike inostrannogo yazyka (na primere anglijskogo perfekta). *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; 3: 153 – 158.
2. Saprygin B.V. Nedostatki mentalist'skogo podhoda pri ob'yasnenii yazykovykh yavlenij (na primere prepodavaniya semantiki anglijskogo perfekta). *Filosofiya obrazovaniya*. 2015; 6 (63): 98 – 108.
3. Kashkin V.B. *Funkcional'naya tipologiya perfekta*. Voronezh: Izd-vo VGU, 1991.
4. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*: uchebnyk. Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
5. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: IKAR, 2009.
6. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Bud'ko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka: spravocnoe posobie*. Minsk: Vysh'eishaya shkola, 2004.
7. Maslov Yu.S. *Izbrannye trudy: Aspektologiya. Obshee yazykoznanie*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.
8. Knyazev Yu.P. *Grammaticheskaya semantika: Russkij yazyk v tipologicheskoy perspektive*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.
9. Plungyan V.A. *Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira*. Moskva: RGGU, 2011.
10. Kuznetsova L.V. *Proisshozhdenie i stanovlenie perfekta v sisteme vremennykh form glagola: na materiale anglijskogo, nemeckogo, datskogo, niderlandskogo i shvedskogo yazykov*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2006.
11. Sichinava D.V. Svyaz' mezhdu formoj i semantikoj perfekta: odna neizuchennaya zakonomernost'. *Dinamicheskie modeli. Slovo, predlozhenie, tekst. Sbornik statej v chest' E.V. Paduchевой*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2008: 711 – 749.
12. Dahl Ö. (ed.) *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.
13. Bybee J.L., Dahl Ö. The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. *Studies in Language*. 1989; Vol. 13: 51 – 103.
14. Straijer R. Prescription or practice? Be/have variation with past participles of mutative intransitive verbs in the letters of Joseph Priestley. *English Historical Linguistics 2008. Selected papers from the fifteenth International Conference on English Historical Linguistics (ICEHL 15), Munich, 24 – 30 August 2008. Volume I: The history of English verbal and nominal constructions*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010: 63 – 77.
15. McFadden T., Alexiadou A. Counterfactuals and the loss of BE in the history of English. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics. Volume 12.1. Proceedings of the 29th Annual Penn Linguistics Colloquium*. Philadelphia, 2006: 251 – 264.
16. Sobolev A.N. O predikativnom upotreblenii prichastij v russkikh dialektah. *Voprosy yazykoznanija*. 1998; 5: 74 – 89.
17. Smirnickij A.I. *Vvedeniye v grammatiku anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannykh yazykakh, 1959.
18. Il'ish B.A. *Istoriya anglijskogo yazyka (na angl. yaz.): uchebnyk dlya fakul'tetov inostrannykh yazykov pedagogicheskikh institutov po special'nosti № 2103 «Inostrannyj yazyk»*. Leningrad: Prosveschenie, 1973.
19. Arakin V.D. *Istoriya anglijskogo yazyka*. Moskva: FIZMATLIT, 2003.
20. Voronova G.N. *Perfekt v sovremenном anglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1950.
21. Gorbova E.V. Problemy ispanskogo perfekta. *ACTA LINGUISTICA PETROPOLI-TANA. Trudy Instituta lingvистических issledovaniy RAN*. Отв. ред. Н.Н. Казанский. Т. XI. Ч. 1. *Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики*. Ред. М.Д. Воейкова, Е.Г. Сосновцева. Санкт Петербург: Наука, 2015: 125 – 164.
22. Miller J. The Perfect: two recent accounts and an alternative. *Proceedings of the Edinburgh Linguistics Department Conference*. Edinburgh, 1994: 109 – 125.
23. Michaelis L.A. *Aspectual grammar and past-time reference*. London, New York: Routledge, 2002.
24. Andrason A. From resultatives to present tenses. Simultaneous path of resultative constructions. *Rivista di Linguistica*. 2014; 26.1: 1 – 57.
25. Шахматов А.А. *Синтаксис русского языка*. Ленинград, 1941.
26. *Типология результативных конструкций: результатив, статив, пассив, перфект*. Под редакцией В.П. Недялкова. Ленинград: Наука, 1983.
27. Бондарко А.В. *Темпоральность. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность*. Ленинград, 1990.
28. Падучева Е.В. Неоднозначность как следствие метонимических переносов: русский перфект на -н/-т-. *Типология. Грамматика. Семантика*. Под редакцией Н.А. Козинцевой, А.К. Оглоблина. Санкт Петербург, 1998: 142 – 156.
29. Comrie B. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
30. Serpikova N. V. *Posessivnyj perfekt v bolgarskom yazyke (v sopostavlenii s russkim yazykom)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.07.19

УДК 34.01

**Oborochan T.P.**, commander of cadet company, postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia),

E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

**Tomilin A.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia),

E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

**METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY.** The success of the implementation of the grandiose reforms carried out in recent decades in the Russian Federation, urgently require a high level of legal culture among all citizens, and especially among students, the generation, which in the coming years will take from their fathers the baton of preserving Russia, multiplying its glory and power. Therefore, the country's universities have the most important task of educating a law-conscious citizen with a civil position and a high level of legal culture. Legal culture is a body of knowledge in the field of law, conscientious respect for the law, law-abiding, conscious implementation of constitutional and legislative norms and requirements, awareness of legal responsibility and intransigence to offenses and legal nihilism. The purpose of the article is to form a methodological base of pedagogical research on the basis of theoretical analysis. The article substantiates a set of methodological approaches used in pedagogical science, including system-activity, axiological and competence-based approaches, the use of which as a methodological basis for the formation of legal culture in the cadets of the Maritime University will provide a qualitative solution of research problems and achieve the planned goals.

**Key words:** methodology, culture, cadet, basis, approach, legal culture, formation.

**Т.П. Оборочан**, командир курсантской роты, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова,

E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

**А.Н. Томилин**, д-р пед. наук, проф. Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск,

E-mail: [www.aumsu.ru](mailto:www.aumsu.ru)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Успешность реализации грандиозных реформ, проводимых в последние десятилетия в Российской Федерации, настоятельно требуют наличия высокого уровня правовой культуры у всех граждан, и прежде всего, у учащейся молодежи, поколения, которому в ближайшие годы предстоит принять от своих отцов эстафету сохранения России, приумножения её славы и мощи. Поэтому на вузы страны возлагается важнейшая задача воспитания правосознательного гражданина, обладающего гражданско-правовой позицией и высоким уровнем правовой культуры. Правовая культура представляет собой совокупность знаний в сфере права, добросовестного уважения к закону, законопослушность, сознательное выполнение конституционно-законодательных норм и требований, осознание юридической ответственности и непримиримость к правонарушениям и правовому нигилизму. В статье обосновывается комплекс методологических подходов, используемых в педагогической науке, включающий системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы, применение которых в качестве методологической базы формирования правовой культуры у курсантов морского вуза обеспечит качественное решение научно-исследовательских задач и достижение запланированных целей.

**Ключевые слова:** методология, культура, курсант, основание, подход, правовая культура, формирование.

### Введение

Решение задачи формирования правовой культуры у курсантов морского вуза соответствует требованиям Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования, соответствующей специальности. Требования данных руководящих документов четко указывают, что правовая культура граждан – это фундамент правового государства. Поэтому, ныне наше государство, прежде всего, направляет свои усилия на формирование высокого уровня правовой культуры у учащейся молодежи, студентов и курсантов, будущих специалистов, которые продолжат процесс обновления России, предусматривающий укрепление её экономического, оборонного и социального потенциалов, активизируют работу по качественному улучшению уровня жизни людей.

Вопрос формирования правовой культуры у современной молодежи соответствует и требованиям российского социума. Наше общество желает видеть каждого юношу и девушку как законопослушных граждан, уважающих отношения к государству, праву, Конституции Российской Федерации, старшим поколениям и ветеранам, как знающих свои права и обязанности, требования российских законов, и добросовестно их соблюдающих в профессиональной деятельности и личностном поведении.

Правовая культура есть понятие, которое характеризует наличие конкретного уровня правовых знаний личности, её мировоззрение и убеждения, реализация которых происходит в повседневной и профессиональной деятельности, поведении и дисциплине. По мнению Т.В. Папановой [1], термин «правовая культура» является социально значимым, междисциплинарным понятием, со сложной структурой, многообразием проявления, что требует серьезного исследования и исключения упрощенного, фрагментарного подхода.

Цель статьи: на основе теоретического анализа сформировать методологическую базу педагогического исследования.

Для выявления уровня правовых знаний у курсантов первого курса, только поступивших в вуз (сентябрь 2018 г.) был проведен опрос. Полученные результаты показали, что 93% респондентов не знают когда была принята действующая Конституция Российской Федерации, 88% не смогли полностью перечислить свои права и обязанности, 82% затруднились ответить на вопрос о мерах конкретной уголовной ответственности за правонарушения против личности и государства. Это свидетельствует о недостаточной правовой осведомленности поступивших курсантов, что требует перестройки учебно-воспитательного процесса, поиска новых путей воспитательно-правовой деятельности в интересах формирования правовой позиции курсантов и формирования правовой культуры.

Полученные результаты стали основой для проведения научного исследования на тему «Формирование правовой культуры у курсантов морского вуза», что потребовало определения необходимого методологического основания. Для этого нами были выбраны научные работы А.Г. Асмолова, Т.И. Малюгиной, Н.Л. Гончаровой, О.Н. Шумейко, С.Л. Троянской, А.В. Хуторского посвященные рассмотрению особенностей применения некоторых методологических подходов к образованию или процессу обучения. Значимыми для нас явились труды О.А. Лукаш, И.Г. Митюновой, Л.И. Москалевой, Т.В. Папановой, Л.А. Петручак, относящиеся к формированию правовой культуры у учащейся молодежи. Это позволило нам обосновать методологическую базу исследования. Научная новизна статьи заключается в выявлении совокупности современных методологических подходов воспитательно-правовой работы по формированию правовой культуры у курсантов морского вуза.

**Методологические подходы, обеспечивающие всестороннее рассмотрение темы исследования.** Изучение опыта диссертационных работ В.Ю. Живцова [2], Л.И. Москалевой [3] и др. позволили установить, что одним из стержневых вопросов качественного и высоко результативного проведения педагогического исследования является решение вопроса о его методологическом основании.

Философия трактует понятие «методология» как «совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности» [4, с. 329]. В Педагогическом словаре [5] понятие «методология педагогики» трактуется как «исходящая

из всеобщей методологии науки» направленная на изучение «тенденций общественного развития, система знаний об отправных положениях педагогической теории, о принципах подхода к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путей внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования».

Руководствуясь данными дефинициями и целями проводимого исследования, в качестве методологического основания нами были выбраны три современных подхода: системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный, которые не противоречат, а, взаимно дополняют друг друга. Кратко рассмотрим их содержание.

1. **Системно-деятельностный подход** занимает доминирующее положение в педагогике, так как он может быть применен к любой педагогической теории, системе обучения и воспитания. Его основоположником является А.Г. Асмолов, творчески объединивший два давно известных важнейших подхода: системный (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, П.К. Анохин и др.) и деятельностный (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). По мнению разработчиков, системно-деятельностный подход предполагает высокую творческую организацию учебно-воспитательного процесса, в которой основное, центральное место отводится активной, инициативной, предприимчивой и разносторонней, в максимальной степени самостоятельно-познавательной деятельности учащегося.

Согласно взглядам А.Г. Асмолова [6], Т.И. Малюгиной [7], О.Н. Шумейко [8] и др. системно-деятельностный подход целеустремлен на всемерный учет интересов воспитанника, конструктивное воспитание всесторонне развитой личности, со сформированной культурно-правовой позицией, на подготовку компетентного профессионала, востребованного на современном рынке труда.

Применительно к формированию правовой культуры **сущность системно-деятельностного подхода** проявляется в воспитании личности учащегося вуза и продвижении его становления, и развития как законопослушного гражданина, признающего, и уважающего право не тогда, когда он воспринимает правовые знания в готовом виде, а в процессе его собственной познавательно-творческой деятельности, направленной на получение новых общекультурных компетенций, правовых знаний, навыков и умений, проявляемых в повседневной и профессиональной деятельности, личностном поведении.

Применение системно-деятельностного подхода к этому исследованию требует:

- рассматривать и изучать правовую культуру не фрагментарно, а как целостную систему, состоящую из системно-структурных элементов;
- определять правовую культуру, как профессионально-личностное качество учащегося и выпускника морского вуза;
- анализировать правовую культуру во взаимосвязи с другими социальными явлениями;
- продумать организацию процесса формирования правовой культуры, при которой центральное место в процессе обучения и воспитания отводится активной, разносторонней самостоятельной познавательной деятельности курсантов;
- опираться в воспитательно-правовой деятельности на вековой опыт российского народа, опыт старшего поколения и ветеранов;
- руководствоваться положением развития и качественного преобразования правовой культуры, происходящего только в процессе активной деятельности, которое составляет её содержание и результат;
- понимать правовую культуру как специфическую систему, регулирующую отношения и связи между людьми и коллективами;
- класть в основу уяснения сути правовой культуры её деятельностно-преобразующий характер, способствующий овладению человеком социально-правовыми ценностями, реализация которых происходит в профессиональной деятельности и повседневном поведении.

Следовательно, применение **системно-деятельностного подхода** в качестве методологической основы **позволяет** эффективно достичь запланированных результатов формирования правовой культуры у курсантов морского вуза и учреждает базу для самостоятельного успешного усвоения учащимися общекультурных компетенций, новых знаний, навыков, умений в правовой сфере, повыша-

ет уровень правосознания, личностной ответственности, дисциплинированности и законопослушного поведения.

**2. Аксиологический подход** по своей природе свойственен гуманистической педагогике, т.к. человек рассматривается ею как высшая ценность общества и самоцель общественного развития [9]. Подход основывается на осмыслении культуры как комплекса ценностей (материальные и духовные), сформированных нашей цивилизацией за длительный период истории своего развития и жизнедеятельности.

Л.А. Петручак [10] утверждает, что аксиологический подход дал уникальную возможность объединить все лучшее, что есть в культуре и в теории ценностей, ориентировать личность на обогащение совокупностью позитивных и полезных ценностей. Именно такие ценности исполняют роль важнейших целей для личности, к которым она будет стремиться и тем самым удовлетворять свои потребности [10]. К таким ценностям относятся: правосознание, правовая наука, законодательство, законопослушность, правопорядок, правовая деятельность, справедливость, равенство перед законом.

И.Г. Митюнова [11] полагает, что применение аксиологического подхода способствует становлению личности, обладающей правовой культурой, под которой автором понимается сложное интегративное личностное образование, обусловленное возрастными и психологическими особенностями, базисом которого выступает система ценностей, определяющих правовое сознание и поведение в юридически и жизненно важных ситуациях.

Следовательно, аксиологический подход дает нам возможность установить важнейшие ценности, на которые необходимо ориентировать учащихся вуза в сфере права и целенаправленно проводить воспитательно-правовую деятельность по овладению ими каждым курсантом, чтобы они стали его личностными ценностными ориентирами в учебе, службе, общении, поведении, последующей профессиональной деятельности.

Опора на положения и принципы аксиологического подхода к проводимому исследованию даёт возможность [9 – 12]:

- подвергать анализу феномены «культура» и «правовая культура» с позиции развивающейся системы правовых ценностей;
- рассматривать ценностный аспект права, с беспристрастной оценкой всего комплекса объективных свойств, духовных и нравственных компонентов;
- придавать первостепенное значение преимущества правовой культуры, которая отражает суть социально-правового социума, его существенные устои и принципы.

Следовательно, интегрирование аксиологического подхода к рассматриваемой теме требует от исследователя руководства следующими принципами:

- признание исследователем (воспитателем) личностных ценностей курсантов как важнейшего источника мотивов поведения, их личностными, внутренними регуляторами;
- владение исследователем (воспитателем) системой методов перевода духовных ценностей во внутренние ценности курсантов;
- содействие исследователем (воспитателем) курсантам в активизации ценностного поиска в ходе учебной и вне учебной деятельности.

**3. Компетентностный подход** считается одним из самых молодых подходов. В нашей стране он стал популярным с 90-х годов XX века. Разработке его концептуальных идей и положений мы обязаны таким ученым как И.А. Зимняя, Н.В. Кузмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.И. Макашина, Л.А. Петровская, С.Л. Троянская, А.В. Хуторской и др., по мнению которых, суть компетентностного подхода заключается в том, что процесс реформирования и модернизации профессионального образования предполагает перевод студентов с репродуктивного уровня усвоения знаний на уровень формирования необходимых компетенций. Это позволит вооружить каждого выпускника вуза фундаментальными общекультурными и профессиональными компетенциями, развитым инновационно-творческим и критическим мышлением, сформированным практико-ориентированным подходом к конструктивному разрешению задач профессиональной деятельности.

Значимыми для более основательного понимания сущности компетентностного подхода являются взгляды отечественных ученых и исследователей.

Так, Н.Л. Гончарова, утверждает, что компетентностный подход есть созидательная «попытка привести в соответствие образование и потребности рынка, сгладить противоречие между учебной и профессиональной деятельностью» [13, с. 21]. И.И. Макашина [14] стоит на позиции, что компетентностный подход представляет собой уникальный комплекс принципов установления целей образования, отбора его содержания, творческой организации образовательного процесса и достоверной оценки результатов. По мнению С.Л. Троянской [15], данный подход приоритетно ориентирует образование, в том числе преподавателей и учащихся на конечные результаты, предусматривающие обогащение будущих специалистов комплексом компетенций (общекультурных и профессиональных), их самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию. Согласно позиции А.В. Хуторского [16], компетентностный подход выводит на главенствующее место не информированность учащегося вуза, а умения конструктивно, со знанием дела и результативно разрешать любые жизненные и профессиональные проблемы.

Следовательно, компетентностный подход к формированию правовой культуры реализуется через формирование правовой компетентности, понимаемую как «совокупность качеств, отражающих степень квалификации, уровень правовых знаний, умений, навыков, готовности и способностей, необходимых для решения правовых вопросов в сфере профессиональной деятельности» [17]. Правовая компетентность курсанта является основной составляющей правовой культуры, а также профессиональной компетентности и:

- определяет правовую ориентацию личности в контексте будущей профессиональной деятельности в морской индустрии;
- сочетает комплекс правовых ценностей, знаний и навыков, опыта деятельности;
- отражает способность эффективно решать профессиональные проблемы и задачи.

С учетом вышеизложенного, основными требованиями компетентностного подхода к формированию правовой культуры у курсантов морского вуза являются:

- правильная организация учебно-воспитательной, познавательной и научно-поисковой деятельности курсантов, исключающей простую передачу готовых знаний;
- поиск и определение новых методов и технологий обучения и воспитания, содействующие выработке самостоятельности, инициативности, творческих способностей, критического мышления у курсантов, и нацеливающих каждого на конкретный эффективный результат;
- акцентирование внимания курсантов на способности применить знания на практике, на умении самостоятельно конструктивно и логически последовательно решать возникающие проблемы и вытекающие задачи разнообразной сложности на основе приобретенных правовых знаний;
- развитие навыков и умение применения точной, правдивой правовой информации, исключая применение неверной, устаревшей, утратившей свою актуальность информацию (отмененные законы или нормативные положения);
- включение правовой компетентности в систему профессионально-значимых качеств будущего морского специалиста;
- обеспечение мотивационно-ценностного отношения курсантов к правовой культуре как к важнейшему и неперемennomu элементу их профессионализма.

#### Вывод

Проведённый теоретический анализ позволил выбрать в качестве методологического основания намеченного исследования совокупность подходов, включающая системно-деятельностный, аксиологический и компетентностный подходы, которые позволят достаточно полно, всесторонне и основательно рассмотреть феномен «правовая культура», со знанием дела систематизировать предстоящую теоретическую и практическую деятельность, качественно и результативно провести намеченное педагогическое исследование.

#### Библиографический список

1. Папанова Т.В. Методологические основы формирования правовой культуры как профессионально-личностного качества бакалавров педагогического образования. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2016; 2 (32): 217 – 220.
2. Живцов В.Ю. *Организационно-педагогические условия формирования правовой культуры студентов университета*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Самара, 2008.
3. Москалева Л.И. *Формирование правовой культуры у студентов физкультурного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
4. *Философский словарь*. Под редакцией И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Республика, 2001.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003.
6. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2009; 4: 18 – 22.
7. Малюгина Т.И. Системно-деятельностный подход в образовании Available at: <https://www.uchportal.ru/fgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015>
8. Шумейко О.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в процессе обучения [Текст]. *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф.* (г. Самара, март 2016 г.). Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016: 18 – 25.
9. *Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии*. Под редакцией С.А. Смирнова. 4-е изд., исправл. Москва: Академия, 2001.
10. Петручак Л.А. Правовая культура: обоснование аксиологического подхода. *Актуальные проблемы российского права*. 2009; 3: 31 – 39.
11. Митюнова И.Г. *Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2005.
12. *Правовая культура: учебное пособие (курс лекций)*. Ставрополь: СГУ, 2014.
13. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки»*. 2007; 5: 21 – 25.

14. Макашина И.И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота. Автореферат диссертации .... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
15. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016.
16. Лукаш О.А. Модель формирования правовой компетентности студентов колледжа культуры *Педагогика: традиции и инновации: материалы* Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. II. Челябинск: Два комсомольца, 2011: 49 – 52.
17. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. Москва: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.

## References

1. Papanova T.V. Metodologicheskie osnovy formirovaniya pravoy kul'tury kak professional'no-lichnostnogo kachestva bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2016; 2 (32): 217 – 220.
2. Zhivcov V.Yu. *Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya pravovoy kul'tury studentov universiteta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Samara, 2008.
3. Moskaleva L.I. *Formirovanie pravovoy kul'tury u studentov fizkul'turnogo vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
4. *Filosofskiy slovar'*. Pod redakciej I.T. Frolova. 7-e izd., pererab. I dop. Moskva: Respublika, 2001.
5. Kodzhaspurova G.M., Kodzhaspurov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar'*: Dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2003.
6. Asmolov A.G. Sistemno-deyatelnostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya. *Pedagogika*. 2009; 4: 18 – 22.
7. Malyugina T.I. Sistemno-deyatelnostnyj podhod v obrazovanii Available at: <https://www.uchportal.ru/tgos/sistemno-deyatelnostnyj-podhod-v-obrazovanii-2015>
8. Shumejko O.N. Realizatsiya sistemno-deyatelnostnogo podhoda v processe obucheniya [Tekst]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf. (g. Samara, mart 2016 g.)*. Samara: OOO "Izdatel'stvo ASGARD", 2016: 18 – 25.
9. *Pedagogika: Pedagogicheskie teorii, sistemy tehnologii*. Pod redakciej S.A. Smirnova. 4-e izd., ispravl. Moskva: Akademiya, 2001.
10. Petruchak L.A. Pravovaya kul'tura: obosnovanie aksiologicheskogo podhoda. *Aktual'nye problemy rossijskogo prava*. 2009; 3: 31 – 39.
11. Mityunova I.G. *Aksiologicheskij podhod k formirovaniyu pravovoy kul'tury starsheklassnikov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikij Novgorod, 2005.
12. *Pravovaya kul'tura: uchebnoe posobie (kurs lekcij)*. Stavropol': SGU, 2014.
13. Goncharova N.L. Kategorii «kompetentnost'» i «kompetenciya» v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme. *Sbornik nauchnykh trudov SevKavGTU. Seriya «Gumanitarnye nauki»*. 2007; 5: 21 – 25.
14. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*. Avtoreferat dissertatsii .... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
15. Troyanskaya S.L. *Osnovy kompetentnostnogo podhoda v vysshem obrazovanii*: uchebnoe posobie. Izhevsk: Izdatel'skij centr «Udmurtskij universitet», 2016.
16. Lukash O.A. Model' formirovaniya pravovoy kompetentnosti studentov kolledzha kul'tury *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy* Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). Т. II. Chelyabinsk: Два комсомольца, 2011: 49 – 52.
17. Hutorskoj A.V. *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii*. Nauchno-metodicheskoe posobie. Moskva: Izdatel'stvo «Ejdos»; Izdatel'stvo Instituta obrazovaniya cheloveka, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 37

**Osmina K.S.**, senior teacher, Department I-13 "Foreign language for physical, mathematical and engineering specialties", Moscow Aviation Institute (National Research University, Moscow, Russia), E-mail: [alskimon@ya.ru](mailto:alskimon@ya.ru)

**THE INTRODUCTION OF ONLINE LECTURES IN TRADITIONAL EDUCATION.** The article defines online lectures, discusses the distinctive features of online lectures in comparison with traditional face-to-face lectures. The material and technical basis for the possibility of introducing online lectures into the traditional education system is determined, as well as the need to have teachers who implement training using the online lecture and additional competencies. The process of teaching students through interactive technologies is considered, recommendations on the use of online lectures in teaching are given. The key benefits of online lectures for students and teachers, explaining the growing popularity of online lectures both in Russia and abroad are revealed. In conclusion, the place of online lectures in traditional learning is determined.

**Key words:** online lecture, webinar, online training.

**K.S. Осмина**, ст. преп. каф. И-13 «Иностранный язык для физико-математических и инженерных специальностей», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: [alskimon@ya.ru](mailto:alskimon@ya.ru)

## ВНЕДРЕНИЕ ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ В ТРАДИЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В статье даётся определение онлайн-лекции, рассматриваются отличительные особенности онлайн-лекций в сравнении с традиционными очными лекциями. Определяется материально-техническая база для возможности внедрения онлайн-лекции в традиционную систему образования, а также необходимость обладания преподавателями, реализующими обучение с применением онлайн-лекции, дополнительными компетенциями. Рассматривается процесс обучения студентов посредством интерактивных технологий, приводятся рекомендации по применению онлайн-лекций в обучении. Раскрываются ключевые преимущества, предоставляемые онлайн-лекциями для студентов и преподавателей, объясняющие растущую популярность онлайн-лекций как за рубежом, так и в России. В заключение определяется место онлайн-лекции в традиционном обучении.

**Ключевые слова:** онлайн-лекция, вебинары, онлайн обучение.

Учитель должен обращаться не столько к памяти учащихся, сколько к их разуму, добиваться понимания, а не одного запоминания.

**Федор Иванович Янкович де Мириево**

Обычные потоковые лекции в настоящее время испытывают непростое время. Та форма обучения, которая вплоть до начала XXI века была одной из основных в образовании, то «с чего начинается любая методическая работа, а именно с тезиса о ведущей роли лекции в практике обучения» переживает самый серьезный кризис с момента её возникновения [1; 2]. Всё чаще встречаются ситуации, в которых студенты не понимают, для чего нужны потоковые лекции, на которых им не только сложно успевать что-либо конспектировать, но и когда они просто не могут услышать, понять лектора. Обычная традиционная лекция становится рутинной, как для студентов, так и для самих преподавателей, когда они не видят отклика от аудитории (а порой и сами его не ищут), когда лекторам приходится вести несколько разных предметов и не хватает времени подготовить материал, и тогда они просто начинают зачитывать методички. В свою очередь, студенты начинают задаваться вопросом: «Зачем нам ходить на такую лекцию, где мы ничего не можем услышать, не успеваем понять, о чем идёт речь, не можем спросить лектора? Мы просто можем взять методичку и сами её прочитать».

Однако же опыт показывает, что отказ от лекций снижает научный уровень подготовки студентов, нарушает системность и равномерность работы в течение семестра. Поэтому лекция по-прежнему продолжает оставаться ведущей формой организации учебного процесса в вузе [3].

Для того чтобы решить эту проблему, предлагается прибегнуть к помощи информационно-компьютерных технологий (ИКТ), а именно, к одной из разновидностей электронных образовательных ресурсов – онлайн-лекции. Связь преподавателя и студента в таких лекциях обеспечивается через Интернет в режиме реального времени. Во время онлайн-лекции каждый из участников находится за своим компьютером в удобной ему обстановке. Такой онлайн курс, как и традиционный очный курс, разрабатывается согласно программе учебной дисциплины и должен соответствовать заявленной программе образовательного учреждения (ОУ). В отличие от простого вебинара, в онлайн-лекции связь должна быть двусторонней, т. е. и лектор, и студенты могут видеть друг друга на своих экранах, могут задавать друг другу вопросы (как в чат, так и устно), организовывать обсуждения. Во время такой лекции обязательно проводятся мини-квизы, тестирования, даются задания на самопроверку (рефлексию), предоставляется возможность изучить вопрос, используя дополнительную литературу или пройдя по ссылкам.

Отечественные авторы в своих статьях рассматривают онлайн-образование как средство, дополняющее традиционное образование [4], изучают функции лекции в эпоху информационного общества [5; 6], анализируют социальное взаимодействие обучающегося и преподавателя в дистанционной среде, а также формирование необходимых компетенций преподавателей [7]. Исследования раскрывают роли и компетенции преподавателей в образовательной среде и делают вывод о том, что современный преподаватель должен обладать набором определённых ИКТ-компетенций при подготовке и проведении электронных учебных курсов [8].

Огромное количество исследований по теме онлайн-обучения было проведено и зарубежными учеными. Они рассматривали его эффективность исходя из ряда таких критериев как удовлетворенность, степень запоминания материала и успеваемость. В докладе, опубликованном Американской научно-исследовательской педагогической Ассоциацией [9] была изучена литература 1985 – 2002 годов. Авторы проанализировали 232 работы, исследующие успеваемость студентов, их отношение к учебе, а также степень запоминания материала. Этот мета-анализ выявил, что иногда использование онлайн-образования выигрывало по сравнению с обычными традиционными лекциями, но в иных случаях онлайн-лекции наоборот проигрывали очным. Ещё один анализ был опубликован в 2010 году Министерством просвещения США [10]. В нем говорится о том, что все результаты студентов, обучавшихся онлайн, в среднем были незначительно выше посещавших традиционные лекции. Но в работе нет четкого вывода, будут ли онлайн-лекции лучше или хуже обычных, традиционных очных лекций. К сожалению, на текущий момент в России мало исследований, посвященных влиянию онлайн-лекций на усвоение информации студентами, а также мотивацию при использовании представленных средств обучения. Тем не менее, в статьях авторов уже 10 лет назад можно было проследить то, что видеоматериалы всегда были очень полезным ресурсом для учителей, так как они улучшали навыки учащихся и мотивируют их [11; 12]. Сейчас, с помощью мультимедийных материалов в сочетании с лектором, рассказывающим онлайн-лекцию, можно очень легко донести до студентов суть темы, раскрыть её, мотивировать их услышать, понять, запомнить и применить полученные знания на практике.

Опираясь на обозначенные выше исследования, собственное осмысление проблемы, автор рассматривает онлайн-лекцию как необходимый в будущем инструмент, тесно интегрированный в систему традиционного образования.

Новаторство онлайн-лекции заключается в том, что она включает в себя характеристики различных синхронных форм дистанционного взаимодействия удаленных пользователей в образовательной среде [13; 14], как-то: видеодialog преподавателя и студента, происходящий в режиме реального времени и осуществляемый посредством систем видеоконференции, демонстрация слайдов, анимации, видеоматериалов, использование чатов и обмен мгновенными сообщениями. Но самое главное и принципиальное ее отличие от распространенных на сегодня веб-конференций в том, что онлайн-лекция не лимитирована именно односторонней зрительно-звуковой связью. Это означает, что преподаватель и студенты могут видеть друг друга, что добавляет такие ключевые новаторские возможности, как, например, режим «круглого стола», когда группа студентов и преподаватель могут обсуждать интересующий вопрос сообща в реальном времени.

Неоспоримое и важное удобство онлайн-лекции предоставляют для студентов, которые осваивают образовательные программы далеко от крупных центров и городов. Незаменимы они и для заведений, в которых есть недостаток преподавателей-специалистов в определенной области. Онлайн-лекции предоставляют условия для удаленных участников как для студентов очного отделения, что дает им возможность в комфортной обстановке осваивать дисциплину. Отсюда вытекает, например, одно из важных и очевидных преимуществ: возможность студентов гибче организовывать свое время, осваивая дисциплину и не тратя силы на дорогу, что, в свою очередь позволит решить проблему пропуска очных лекций, которая возникает у многих студентов. Другое очевидное преимущество, вытекающее из самой сути онлайн-лекции: возможность осваивать дисциплину студентам, испытывающим проблемы или затруднения живого общения со своими сверстниками. Психологическая специфика виртуального присутствия поможет тем, кто боится задавать вопросы «лицом к лицу» на очной лекции, раскрыть свои таланты, не бояться совершать ошибки, научит задавать вопросы, обмениваться опытом, комментировать и вступать в дискуссии. Студенты смогут преодолеть барьер психологического дискомфорта, находясь в комфортной для них среде, где они не будут испытывать стресс, но будут чувствовать себя полноценными участниками учебного процесса. Так, например, студентка, участвовавшая в международном учебном вебинаре, организованном одним из наставников образовательного центра в Мумбаи, заявила, что «участие в вебинарах, электронных семинарах, синхронных дискуссиях распределенного класса и асинхронных дискуссиях сделало её более открытой и уверенной в себе» [15]. Раньше она не участвовала в дискуссиях «лицом к лицу» по причине психологического дискомфорта. По её словам, виртуальная среда помогла ей начать участвовать в обсуждениях и задавать вопросы, как лектору, так и одноклассникам. В итоге она пришла к пониманию, что может общаться не только внутри определённой ограниченной группы знакомых людей, но и в глобальном масштабе.

При очевидных преимуществах онлайн-лекций следует отметить, что их внедрение в образовательный процесс требует удовлетворения многих факторов. Так, для организации онлайн-лекций в первую очередь необходима разра-

ботка и построение современных информационных систем (ИС). Двусторонняя и многопользовательская видеоконференцсвязь должна функционировать на всех типах существующих коммуникационных устройств, сопровождается демонстрацией учебного материала с гибкими возможностями управления. ИС должна обеспечивать возможность предоставления различного типа информации: текста, видеозаписей, статических и анимированных слайдов, ссылок. Студенты должны иметь возможность использовать электронный аналог меловой доски, доступный как между студентом и преподавателем, так и в общем пространстве виртуальной аудитории. ИС должна обеспечивать работу с различными типами тестов (тесты с множественным выбором, поиск соответствий, адаптивные и интерактивные тесты и др.), опросами, мини-квизами. Бэкэнд ИС должен обеспечивать функции по учету посещаемости, успеваемости, статистическому анализу данных, построению отчетов, генерации рекомендаций как для студентов, так и для преподавателей и управляющих. Все вышесказанное требует применения современных ИКТ «на острие прогресса», от потоковых технологий, до big data и машинного обучения. И это лишь обзорное описание необходимого функционала. Правильно интегрируя и используя все эти инструменты, удастся добиться более динамичного преподнесения материала, не допустить сухого и скучного изложения, мотивировать студентов к изучению и погружению, держать обратную связь с аудиторией. К сожалению, на данный момент существует очень мало такого рода ИС высокой интеграции, да и большинство из них являются авторскими или любительскими разработками с массой ограничений, только начинающими свой путь.

Но для того чтобы онлайн-лекции были эффективным, построения одних ИС недостаточно. Необходимо понимать, что онлайн-лекции требуют также и иного подхода к разработке и преподнесению материала, что накладывает ответственность и требует квалификации и от разработчиков-преподавателей. К сожалению, на данный момент в России онлайн-лекции ограничиваются лишь сухим изложением материала («говорящая голова») и, возможно, ответами на вопросы в течение занятия. Конечно же, здесь стоит взять пример с университетов запада, где общая ситуация лучше – часто помимо правильной подготовки материала лекции, внимание уделяется также и продумыванию подачи этого материала, постановке, съёмке. Таким образом, чтобы сделать онлайн-лекцию действительно интересной для обучающихся, необходимо исключить формальный подход при её создании. Неформальный стиль подачи информации, избегание сухого зачитывания, переход от крупных планов к общему, переключение изображения лектора на мультимедийные и интерактивные материалы будет более динамичным по своей сути и будет гораздо лучше воспринято обучающимися. Так, в исследовании [16] было установлено, что скорость речи лектора должна составлять 254 слова в минуту, и что после шести минут просмотра видео внимание слушателей теряется. Нужно четко рассчитывать план, сценарий лекции, моменты включения мультимедийной информации, время для интерактивных обсуждений, время для мини-квизов и самопроверки. Но при этом, разумеется, не стоит перегружать лекцию излишней информацией.

Важным фактором является и то, что в ОУ, практикующих правильный подход к организации онлайн-лекции лектор доступен практически всегда. Через ИС студенты могут задавать ему вопросы и разбирать проблемы по теме не только во время проведения самой лекции, но и после, например, выделяя несколько дней на разбор сначала самых важных и острых вопросов, а затем, в течение нескольких недель давать возможность разбирать вопросы, ответы на которые студенты так и не нашли. Таким образом лектор играет роль уже не просто преподавателя-лектора, доносящего материал, а становится тьютором, наставником для обучающихся.

С введением онлайн-лекций не остаются в стороне от изменений и сами преподаватели. Важным моментом при подготовке онлайн-лекции будет являться возможность лектора посмотреть на себя «со стороны», проанализировать и исправить недостатки, послушать и оценить свой стиль подачи материала, обдумать вопросы, которые остались не охваченными, либо которые наоборот можно опустить в угоду другим, более важным. Это позволит преподавателям постепенно отходить от формального подхода к изложению материала и вставать на путь совершенствования своих коммуникативных компетенций. Также, онлайн-лекция оказывает положительное влияние и на дисциплину: если при традиционной лекции преподаватель может себе позволить выйти, чтобы заглянуть в записи, что-то незаметно подправить, сделать вид, что не расслышал вопрос (бывает и такое), то в онлайн-формате этого осуществить уже не получится. Следовательно, преподаватели начнут более ответственно подходить не только к подготовке материала, но и к самодисциплине в целом.

Конечно же, в обозримом будущем настоящее живое общение лектора или преподавателя с аудиторией вряд ли уйдет в прошлое, но онлайн-лекции из-за их простоты, удобства и гибкости все равно рано или поздно займут далеко не последнее место в традиционном обучении. Да, создание онлайн курса – сложный процесс, кропотливая работа, требующая трудозатрат многих специалистов, особенно на начальных этапах внедрения. Но при качественной реализации, онлайн-лекция создаст не только отличную образовательную базу, но и позволит преподавателю-создателю курса остаться в истории не просто буквами на бумаге или голосом за кадром, или же фигурой, сидящей за столом монотонно рассказывающей лекцию, а живым наставником, увлекающим в мир науки, проводником и помощником, к которому можно обращаться вновь и вновь.

## Библиографический список

1. Кругликов В.Н. Лекция в эпоху информационного общества и ее перспективы в будущем. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2017; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-v-epohu-informatsionnogo-obschestva-i-ee-perspektivy-v-buduschem>
2. *Атлас новых профессий*. Агентство стратегических инициатив, Московская школа управления «Сколково». Москва, 2014.
3. *Педагогика и психология высшей школы*. Под редакцией М.В. Булановой-Топорковой: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
4. Калинина С.Д. Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе. *Вестник МГИМО-Университета*. 2015; 41 (2): 291 – 295.
5. Дубаков А.В. Развитие методической компетентности учителя иностранного языка в условиях дистанционного курса повышения квалификации. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018; 4: 94 – 98.
6. Лехциер В.Л. О судьбе лекции в цифровую эпоху: теоретический обзор, эмпирический анализ. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология*. 2016; 2 (20): 62 – 77.
7. Рак Е.А. Социологический анализ проблем взаимодействия преподавателя и обучаемого в среде дистанционного обучения: позиция экспертов. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2010; 4: 89 – 96.
8. Андреев А.А. Роль и проблемы преподавателя в среде e-Learning. *Высшее образование в России*. 2010; 8, 9: 41 – 45.
9. Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Huang B. (2004). How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*. 2004; 74 (3), 379 – 439. Available at: <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
10. Available at: <https://www2.ed.gov/irschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies – October 2010 (PDF).
11. Flynn K.F. (1998). Bring Language to Life! Using Video in Your ESL/EFL Program. *ESL Magazine*. 1998; 1 (2), 18 – 20.
12. Sherman J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Лаврентьев С.Ю., Крылов Д.А. Использование электронных технологий в образовательной среде вуза. *Современные наукоемкие технологии*. 2017; 11: 129 – 133. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36857>
14. Таланина А.А. Онлайн-лекция как жанр интернет-дискурса. *МИРС*. 2018; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-lektsiya-kak-zhanr-internet-diskursa>
15. A Critical Systemic Analysis of an On-line Teacher Education Program of ICONSENT, India – An Experiment of e-Learning in Teacher Education Formal Education and sub theme is: Revamping Teacher Education Veena Deshmukh, K.K. College of Education, University of Mumbai, India.
16. Philip J. Guo, Juho Kim, and Rob Rubin. 2014. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14). ACM, New York, NY, USA, 41-50. Available at: <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
17. Кайгородцева Н.В., Лузгина В.В. *Формирование компетенций преподавателей для проведения вебинаров*. ОНВ. ОИС. 2017; 2: 67 – 70.

## References

1. Kruglikov V.N. Lekciya v `epohu informacionnogo obschestva i ee perspektivy v buduschem. *Nauchno-tehnicheskie ведомosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obschestvennye nauki*. 2017; 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-v-epohu-informatsionnogo-obschestva-i-ee-perspektivy-v-buduschem>
2. *Atlas novykh professij*. Agentstvo strategicheskikh iniciativ, Moskovskaya shkola upravleniya «Skolkovo». Moskva, 2014.
3. *Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly*. Pod redakciej M.V. Bulanovoj-Toporkovoj: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Feniks, 2002.
4. Kalinina S.D. Vebinar kak forma `elektronnoho obucheniya v vysshej shkole. *Vestnik MGIMO-Universiteta*. 2015; 41 (2): 291 – 295.
5. Dubakov A.V. Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka v usloviyah distancionnogo kursa povysheniya kvalifikacii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2018; 4: 94 – 98.
6. Lehcier V.L. O sud`be lekcii v cifrovuyu `epohu: teoreticheskij obzor, `empiricheskij analiz. *Vestnik Samarskoj humanitarnoj akademii. Seriya: Filosofiya. Filologiya*. 2016; 2 (20): 62 – 77.
7. Rak E.A. Sociologicheskij analiz problem vzaimodejstviya prepodavateliya i obuchaemogo v srede distancionnogo obucheniya: poziciya `ekspertov. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*. 2010; 4: 89 – 96.
8. Andreev A.A. Rol' i problemy prepodavateliya v srede e-Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010; 8, 9: 41 – 45.
9. Bernard R.M., Abrami P.C., Lou Y., Borokhovski E., Wade A., Wozney L., Huang B. (2004). How Does Distance Education Compare with Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Review of Educational Research*. 2004; 74 (3), 379 – 439. Available at: <https://doi.org/10.3102/00346543074003379>
10. Available at: <https://www2.ed.gov/irschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies – October 2010 (PDF).
11. Flynn K.F. (1998). Bring Language to Life! Using Video in Your ESL/EFL Program. *ESL Magazine*. 1998; 1 (2), 18 – 20.
12. Sherman J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Lavrent'ev S.Yu., Krylov D.A. Ispol'zovanie `elektronnykh tehnologij v obrazovatel'noj srede vuza. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2017; 11: 129 – 133. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36857>
14. Talanina A.A. Onlayn-lekciya kak zhanr internet-diskursa. *MIRS*. 2018; 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-lektsiya-kak-zhanr-internet-diskursa>
15. A Critical Systemic Analysis of an On-line Teacher Education Program of ICONSENT, India – An Experiment of e-Learning in Teacher Education Formal Education and sub theme is: Revamping Teacher Education Veena Deshmukh, K.K. College of Education, University of Mumbai, India.
16. Philip J. Guo, Juho Kim, and Rob Rubin. 2014. How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. In Proceedings of the first ACM conference on Learning @ scale conference (L@S '14). ACM, New York, NY, USA, 41-50. Available at: <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
17. Kajgorodceva N.V., Luzgina V.B. *Formirovanie kompetencij prepodavatelej dlya provedeniya vebinarov*. ONV. OIS. 2017; 2: 67 – 70.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 378

**Pestova E.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),  
E-mail: [elena.pestova.72@list.ru](mailto:elena.pestova.72@list.ru)

**Rumyantseva G.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Agricultural University (Barnaul, Russia), E-mail: [elena.pestova.72@list.ru](mailto:elena.pestova.72@list.ru)

**COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MEANS OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL PARADIGM “I-SELF” OF A SPECIALIST IN NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOLS.** The authors of the article consider characteristic features of the formation and development of “I-self” based on psychological and pedagogical concepts of personal development, the basis of personality-oriented learning, principles of competence approach. The process of formation of an independent personality of a specialist can be formed through his communicative competence. The ways of development of educational and speech independence are one of the leading aspects of its formation. The main ideas of the article suggest the development of educational and speech independence “I want, I can, I do” through self-governed real speech activity, including the solution of mental and communicative tasks, forming unconventional speech products in the content of the linguistic aspect. Communicative competence is realized through self-educational component. The student manages his or her language cognitive independent activity and directs it to improve his or her education including the mechanism of foreign internal speech reflection.

**Key words:** communicative competence, non-linguistic higher school, I-self, educational activity.

**Е.В. Пестова**, канд. пед. наук, доц. Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [elena.pestova.72@list.ru](mailto:elena.pestova.72@list.ru)

**Г.Г. Румянцев**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный аграрный университет, г. Барнаул, E-mail: [elena.pestova.72@list.ru](mailto:elena.pestova.72@list.ru)

## КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ «Я – САМОСТЬ» ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Авторы статьи, рассматривая характерные особенности формирования и развития «Я – самости», опираются на психолого-педагогические концепции развития личности, основы личностно ориентированного обучения, принципы компетентностного подхода. Процесс становления самостоятельной личности специалиста может быть сформирован через его коммуникативную компетентность, а способы развития учебно-речевой самостоятельности – одни из ведущих аспектов её формирования. Основные идеи статьи предполагают развитие учебно-речевой самостоятельности «сам хочу, сам могу, сам делаю» через самоуправление реальной речевой деятельностью, включающей решение мыслительно-коммуникативных задач, образования нешаблонных в содержательном языковом аспекте речевых продуктов. Коммуникативная компетентность реализуется через самообразовательную составляющую. Обучающийся управляет своей языковой познавательной самостоятельной деятельностью и направляет её на совершенствование своего образования, включая механизм внутренней речевой иноязычной рефлексии.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, неязыковой вуз, я-самость, образовательная деятельность.

Современный образовательный процесс предполагает активное вовлечение и участие будущего специалиста в получении профессиональных умений знаний и навыков для их имплементации в практическую деятельность. Главная задача обучения – научить студентов учиться без помощи преподавателя. Однако большинство из них показывает несформированные навыки познавательной деятельности и неумение учиться самостоятельно в вузе.

Обучение иностранному языку в неязыковом вузе направлено на формирование языковой личности обучающихся и их способности уверенно межкультурную коммуникацию. Языковая личность владеет способностями, умениями и готовностью к осуществлению речевых актов, что предполагает наличие иноязычной коммуникативной компетентности в совокупности всех её компонентов: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной. Следует отметить, что языковая компетенция является основой для формирования всех компонентов коммуникативной компетентности, а недостаточный уровень её сформированности ведёт к ослаблению внутренней положительной мотивации изучения иностранного языка, потере интереса.

Методологической основой исследования являются основополагающие подходы к теории речевой коммуникации М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, теория коммуникативной деятельности А.А. Леонтьева, И.А. Зимней; концепция общения Г.М. Андреевой; определение коммуникативной компетенции Ю.М. Жуковым, Л.А. Петровской, Н.Д. Никандровым, И.Н. Гореловым и др. [1, с. 26].

Самоорганизация учения студентов – это их умение обобщать и систематизировать полученные знания, преобразовывать и устанавливать связи между лексическим и грамматическим материалом на уровне ранее изученных тем, критически оценивать его. «Я – самость» (сам хочу, сам могу и сам делаю) – это умение обучающегося работать без систематического контроля, помощи и стимуляции со стороны преподавателя.

В современной методике обучения иностранному языку, учебная самостоятельность обучаемых рассматривается как средство формирования иноязычной речевой самостоятельности, необходимость овладения которой прослеживается на всех этапах формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция определяется, как возможность студента самостоятельно работать в межкультурной ситуации. В структуру коммуникативной компетенции входят языковые, социокультурные, прагматические, а также социолингвистические компоненты, развитие которых формирует и создает предпосылки для реализации речевой самостоятельности. Ученые соглашались в том, что коммуникативная компетенция состоит только в том случае, если у обучающегося будет внутренняя готовность к самостоятельному иноязычному общению [2, с. 51].

Цель обучения иностранному языку в высшем учебном заведении – формирование общекультурных, профессиональных и лингвострановедческих компетенций. Обучающийся должен овладеть навыками и умениями самостоятельной познавательной деятельности, дающими возможность осуществлять самообучение иностранному языку, поддерживать и совершенствовать достигнутый уровень коммуникативной компетенции. Для этого необходимо научиться управлять познавательной деятельностью, ставить цели, определять условия, соответствующие очередной задаче, находить способы преобразования полученных знаний, давать оценку полученным результатам и корректировать свою образовательную деятельность.

Сущность языковой компетенции заключается в уверенном владении языковыми единицами (фонетическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с бытовыми и профессиональными сферами общения, а также навыками автоматического употребления лексико-грамматических единиц в коммуникативных целях.

Процесс становления самостоятельной личности специалиста может быть сформирован через его коммуникативную иноязычную компетентность. Коммуникация или общение посредством языковой деятельности является сложным, многофункциональным, многоуровневым процессом, имеющей в своей основе психофизические, нейролингвистические свойства, придающие качественно различный уровень в зависимости от этапа их сформированности. На начальном этапе происходит самопознание, затем включаются механизмы само-

понимания, самоосмысления понятий и знаний о себе. В процессе развития через самостоятельную деятельность необходимо прийти к следующим качествам:

- самоизменению, что приводит к совершенно новым и не присущим до этого специалисту коммуникативным умениям и навыкам,
- самоубеждению для реализации поставленных задач,
- самоприказу, как сигналу начала самостоятельной деятельности,
- самоотвлечению от мешающих самостоятельной деятельности факторов путём самонастроя на конкретные цели [3, с. 69].

Формирование коммуникативной компетентности специалиста посредством иностранного языка ставит перед ним довольно сложные, но вполне решаемые проблемы. Любой иностранный язык вызывает вполне естественное отторжение личности к его владению, будучи чужим по своей природе. Самобытность личности, персонализм её восприятия мира невольно переносится на процесс иноязычной образовательной деятельности. Согласно основным понятиям синергетики, личность специалиста должна для достижения своих целей преобразовать свои хаотичные, не достигшие определенного порядка представления о предмете своего познания. Коммуникативная компетентность трудно осуществляется даже на уровне владения родным языком.

Способы развития учебно-речевой самостоятельности – одни из ведущих аспектов формирования коммуникативной компетентности специалиста. Основой владения иноязычной речевой коммуникативной компетентностью является умения и навыки свободного иноязычного говорения на бытовом и профессионально ориентированном уровне. Ни в коей мере нами не отрицается владение письменной речью, как тоже очень существенной формой вербального общения индивидов. Иноязычное свободное говорение, как фонетически оформленное, грамматически структурируемое и лексически наполненное бытовой и профессиональной терминологией, предполагает развитие учебно-речевой самостоятельности, через самоуправление реальной речевой деятельностью, включающей решение мыслительно-коммуникативных задач, образования нешаблонных в содержательном языковом аспекте речевых продуктов [4, с. 123]. Коммуникативная компетентность реализуется через самообразовательную составляющую. Специалист сам управляет своей языковой познавательной самостоятельной деятельностью и направляет её на совершенствование своего образования, включая постоянно механизм внутренней речевой иноязычной рефлексии. Совершенствование лингвистических знаний, умений, навыков, зависящих от уровня владения иностранным языком, может проявляться любыми формами самообразовательной активности. Речевая самостоятельность очень удачно реализуется через такие аспекты работы как: диалог, дискуссия, конференция – основные формы устной практики специалиста.

Одним из сложнейших аспектов самообразования формирования коммуникативной компетентности – является аудирование иноязычной речи. Процесс аудирования без опоры на печатный вариант осложняется тем фактором, что даже для восприятия родной, по отношению к носителю языка речи, необходим навык так называемого слушания, так как, даже слушая родную речь, мы воспринимаем на уровне физиологии органа слуха лишь 50% говоримой информации [5, с. 83]. Поэтому, работая над этим аспектом языка в плане самостоятельной иноязычной деятельности, необходим системный, опирающийся на индивидуальные аудио и видеопрограммы подход, включающий языковую тренировку слуха при встрече с носителями языка. Специалист, работающий над любым видом иностранной речевой деятельности должен постоянно включать механизмы самоконтроля пройденного им материала. Самоконтроль на последнем этапе работы необходим при работе по устному переводу текста и заключается в окончательной коррекции подготовленного материала, путём включения ассоциативных механизмов; при составлении реферирования прослушанного или увиденного материала в виде самооценки, как части сформированного самосознания, а также формирования своего собственного мнения в результате диалогического, монологического и дискуссионного выступления.

Самокоррекция формирования коммуникативной компетенции основывается на самосовершенствовании навыков иноязычной речевой самостоятельной деятельности через публичные выступления, подготовленные посредством решения определённых проблемных вопросов дискуссионного порядка. Специализи-

сты, самостоятельно развивающие коммуникативную компетентность методами проектной деятельности, сталкиваются с огромным количеством задач. Успеха добиваются те, кто рассматривает участие в данных видах иноязычной деятельности как личностный фактор своей активности; постоянно ищут новые методы, подходы, самые рациональные способы выполнения поставленных заданий, опираются на самостоятельные суждения, самоконтроль в открытой форме [6, с. 172]. Самоосознание через потребностно-мотивационный фактор, базирующийся на интересе в процессе формирования коммуникативной компетентности, обеспечивает самовосприятие как устойчивую доминанту, включающую рефлекссию и самоанализ личностных мотивов самостоятельной речевой иноязычной деятельности. Это качественный переход от «я не могу, не умею» к «мне необходимо», через «мне интересно» к «я должен» и «я смогу». Преодоление негативных тенденций «а зачем мне всё это?», характерных для начального этапа развития личности специалиста, когда его «самость» еще не познавательная, а только находится в начале процесса становления, станет началом цепочки последовательных и закономерных процессов, дающих толчок развития способности к самоуправлению [7, с. 97].

Таким образом, самоуправление опирается на психолингвистические формы его реализации через теоретические основы самостоятельной иноязычной

речевой деятельности, на языковую способность личности специалиста, включая самопорождение и самовосприятие иноязычного высказывания, самоанализ речевой коммуникации с привлечением комплексного знания этнокультурных особенностей коммуникативной компетентности. Самокультура личностной компетентности специалиста предполагает языковую дипломатию, как политику уступок и компромиссов, как необходимое качество личности, которое, на наш взгляд, обязательно для успешного формирования самостоятельной личности специалиста [8, с. 131].

Формирование и развитие самосознания студента в системе высшего образования является актуальным вопросом, что, в свою очередь, является базовым условием становления процесса саморазвития на всех этапах образовательного процесса. Процесс развития образовательной парадигмы «Я – самость» характеризуется в повышении степени интегративности и усложнении его структуры по мере овладения студентами знаниями, умениями и навыками за счет установления значимых связей между компонентами в структуре самосознания. Коммуникативная компетентность как средство развития «Я – самости» рассмотрена как комплекс показателей, состоящих из: самооценки, самоотношения, мотивационно-потребностных стимулов и др., влияющих на самостоятельность обучения студента в высшем учебном заведении.

#### Библиографический список

1. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку. *Молодой учёный*. 2011; 3; Т. 2.
2. Сафонова В.В. *Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях*. Москва: Еврощкола, 2004.
3. Вятютнев М. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 1975; 6: 67 – 76.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс*. Москва: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.
5. Кубачева К.И. *Методика формирования языковой компетенции научных работников (аспирантов и соискателей) в системе последипломного образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Санкт Петербург, 2009.
6. Епихина Н.О. *Обогашение языковой компетенции студента в образовательном процессе вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Красноярск, 2001.
7. Александров Д.Н. *Формирование учебно-познавательной активности учащихся. Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе*. Москва: Просвещение, 2001.
8. *Самостоятельная работа учащихся на уроках английского языка*. Available at [http:// festival.1september.ru/articles/311318](http://festival.1september.ru/articles/311318)

#### References

1. Kobzeva N.A. Kommunikativnaya kompetenciya kak bazisnaya kategoriya sovremennoj teorii i praktiki obucheniya inostrannomu yazyku. *Molodoy uchenyj*. 2011; 3; Т. 2.
2. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevnomu opisaniju v metodicheskikh celyah*. Moskva: Evroshkola, 2004.
3. Vyatutnev M. Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1975; 6: 67 – 76.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs*. Moskva: AST: Astrel': Poligrafizdat, 2010.
5. Kubacheva K.I. *Metodika formirovaniya yazykovoj kompetencii nauchnyh rabotnikov (aspirantov i soiskatelej) v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt Peterburg, 2009.
6. Epihina N.O. *Obogaschenie yazykovoj kompetencii studenta v obrazovatel'nom processe vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2001.
7. Aleksandrov D.N. *Formirovanie uchebno-poznavatel'noj aktivnosti uchashihsya. Kontrol' v obuchenii inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2001.
8. *Samostoyatel'naya rabota uchashihsya na urokah anglijskogo yazyka*. Available at [http:// festival.1september.ru/articles/311318](http://festival.1september.ru/articles/311318)

Статья поступила в редакцию 11.07.19

УДК 371.322.043.2:792

**Popova M.I.**, senior teacher, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [marina\\_popova777@mail.ru](mailto:marina_popova777@mail.ru)  
**Ikonnikova A.N.**, senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [an.ikonnikova@s-vfu.ru](mailto:an.ikonnikova@s-vfu.ru)  
**Timofeyev T.A.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [timofeev.ta@stud.s-vfu.ru](mailto:timofeev.ta@stud.s-vfu.ru)

**THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES THROUGH CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECT IN FOREIGN LANGUAGE.** The article discusses ways to enhance cognitive learning activities of secondary school children through the use of a cultural and educational project in a foreign language. The authors substantiate the idea that in the process of foreign language acquisition, both the improvement of foreign language communicative competence and the activation of learning and cognitive activities through the use of various forms, methods, ways of organizing educational and extracurricular activities are used. The practical impact of the cultural and educational project, initiated by university students, is analyzed. Particular attention is paid to educational autonomy, creativity and aesthetic development of the learners' personality. The authors conclude that the adolescents' cognition of the world through a foreign language and its culture helps them to form a positive motivation to master a foreign language and foster conditions for the cognitive learning activities activation.

**Key words:** learning activity, cognitive activity, cultural and educational project, theatrical activity, theater group, communicative competence, motivation.

**М.И. Попова**, ст. преп., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [marina\\_popova777@mail.ru](mailto:marina_popova777@mail.ru)  
**А.Н. Иконникова**, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [an.ikonnikova@s-vfu.ru](mailto:an.ikonnikova@s-vfu.ru)  
**Т.А. Тимофеев**, студент, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [timofeev.ta@stud.s-vfu.ru](mailto:timofeev.ta@stud.s-vfu.ru)

## АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье рассматриваются пути активизации учебно-познавательной деятельности учащихся средних классов общеобразовательной школы посредством реализации культурно-образовательного проекта по иностранному языку. Авторы обосновывают идею о том, что в процессе обучения иностранному языку происходит не только совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, но и активизация учебно-познавательной деятельности посредством применения различных форм, методов, способов организации учебной и внеучебной деятельности по предмету «Иностранный язык». Обобщается практический опыт реализации культурно-образовательного проекта, инициированного студентами языкового вуза. Особое внимание уделено

развитию учебной автономии, творческой инициативы и эстетическому воспитанию личности учащихся. Авторы приходят к выводу, что познание подростком окружающего мира через иностранный язык и его культуру помогает им сформировать положительную мотивацию к освоению иностранного языка и создает условия для активизации учебно-познавательной деятельности.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, познавательная деятельность, культурно-образовательный проект, театральный кружок, коммуникативная иноязычная компетенция, мотивация.

Вопросы активизации познавательной деятельности учащихся традиционно относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки. Всё большую актуальность приобретают вопросы развития иноязычных коммуникативных навыков, способности к моделированию ситуации и решению коммуникативных задач, развития межкультурной компетентности (приобретения опыта взаимодействия на изучаемом языке), умения работать в команде, осуществляя коммуникацию на иностранном языке, приобщения к творческой (проектной) деятельности обучающихся. В то же время среди них наблюдается снижение мотивации к учебной деятельности. Этим объясняется особое внимание современного педагога к использованию методов и приёмов, требующих активной мыслительной деятельности, формирующей аналитические и дедуктивные навыки (сравнение, обобщение, выделение проблемы, выдвижение гипотезы, поиск средств решения с последующей корректировкой полученных результатов).

В процессе взаимодействия с обучающимися происходит реализация учебной, познавательной и практической деятельности. Под учебной деятельностью понимается система умственных и практических действий педагогической деятельности по усвоению знаний, овладению умениями и навыками и применению их в решении различного рода задач.

Познавательная деятельность осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся, а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе. Познавательная деятельность характеризуется целями и мотивами. Целями могут быть: познание нового, неизвестного, создание новых понятий и образов, применение новых, оригинальных приёмов и способов в деятельности, необходимость решить практическую или интеллектуальную задачу. В процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особую, присущую только человеку, учебно-познавательную деятельность или учение [1, с. 747].

В творческой деятельности происходит выход за пределы моделируемой преподавателем ситуации, что связано с поиском новых, нестандартных способов решения коммуникативной задачи, требующий высокого уровня саморегуляции поведения обучающимися, что, в свою очередь, является высшим проявлением учебно-познавательной деятельности в процессе обучения иностранному языку. Общение, как процесс взаимодействия двух или более людей, в котором происходит обмен информацией, опытом, знаниями, умениями и навыками, а также налаживание отношений и достижение общего результата, является важнейшим средством развития иноязычной коммуникативной компетенции. В целенаправленном и носящем систематический характер овладении иностранным языком под руководством преподавателя в рамках учебных занятий, обучающиеся совершенствуют определенные коммуникативные навыки и умения, т. е. в учебном процессе преподаватель иностранного языка ставит и целенаправленно решает определенные коммуникативные задачи с целью развития устной речи обучающихся. На учебных занятиях внимание обучающегося направлено на определенные языковые явления, которые постепенно становятся предметом его осознания. В интересах развития коммуникативных навыков обучающихся важную роль играет не только процесс ознакомления с художественной литературой, но и с изобразительным искусством, музыкой, театром. Активные формы, средства и методы обучения способствуют эффективному овладению иностранным языком, развитию интереса к поисковой деятельности, активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся и повышению её практической значимости. Поисковый характер учебно-познавательной деятельности позволяет активизировать у обучающихся творческий интерес, что приводит их к активному самостоятельному и командному поиску новых знаний. Соответственно, процесс обучения иностранному языку носит творческий, исследовательский и развивающий характер, что является важным принципом активизации учебно-познавательной деятельности: принцип исследования изучаемых проблем и явлений.

В психолого-педагогических источниках можно встретить большое количество работ по учебной и познавательной деятельности. Так, например, огромный вклад в теорию учебной и познавательной деятельности внесли Б.Г. Ананьев, Е.Л. Белкин, В.В. Дрозина, Е.В. Коротаева, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина, А.Р. Лурия, Г.И. Щукина, Б.Д. Эльконин и другие отечественные и зарубежные исследователи [2, с. 147]. Исследователи различают понятия «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность». Так, например, по мнению психолога Петровского А.В. познавательная деятельность начинается с ощущений и чувственных познаний, а затем может произойти переход к мышлению [3].

В.А. Сластёнин понимает познавательную деятельность как единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности [4, с. 186]. Но активности познавательной деятельности, проявленной на уроке, требуется выход и во внеурочные формы работы, поэтому помимо урока играет важную роль организация исследовательской и проектной деятельности учащихся. Одним из путей творческого восприятия современных знаний – это участие, например, в театральных кружках.

В трудах В.И. Андреева учебная деятельность определяется как организуемая педагогом в целях повышения эффективности деятельности учащихся, которая направлена на решение различного класса учебных задач, в результате которой учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками и развивают свои личностные качества [5, с. 29].

Таким образом, под учебно-познавательной деятельностью понимается освоение знаний и способов их применения в целях познания и лучшего понимания реалий окружающей действительности [6, с. 355].

Организация работы школьного театрального кружка способствует социализации обучающихся, развитию коммуникативной иноязычной компетенции, развивает навыки поиска информации, расширяет кругозор учащихся, развивает творческие способности обучающихся, повышает мотивацию к изучению английского языка, развивает память, мышление, воображение, фантазию, внимание, когнитивные способности и развивает эмоциональный интеллект, а также формирует навыки работы в команде, воспитывает толерантное отношение учащихся друг к другу, развивает чувство взаимоподдержки. Работа театрального кружка в рамках внеучебной деятельности по предмету «Иностранный язык» реализуется в соответствии с практическими, общеобразовательными и воспитательными целями и задачами обучения в средней школе. Для внеклассной работы актуальным является, как показывают исследования и опыт преподавания, прежде всего развитие и совершенствование устной речи в связи с благоприятными условиями для создания различного рода естественных речевых ситуаций. Увлечённость проявляется не только в материале, но и в формах и способах проведения внеклассной работы по иностранному языку. Отличительными чертами внеклассной работы в рамках театрального кружка является практическое использование изучаемого иностранного языка, положительно влияющее на развитие не только обучающихся, которые проявляют особую склонность к изучению иностранных языков, но и детей со сниженной мотивацией.

В рамках нашей работы особое внимание уделено развитию коммуникативных иноязычных навыков, творческой инициативы, учебной автономии и эстетическому воспитанию личности с учетом психолого-педагогических особенностей учащихся 7-8 классов (имитационные способности, любознательность и потребность в познании нового, необычного). Познание подростком окружающего мира через иностранный язык, через его культуру помогает им сформировать положительную мотивацию к освоению иностранного языка и создать хорошую базу для дальнейшего овладения умениями общения на этом языке.

Особенность нашего проекта, реализованного в средней общеобразовательной школе (г. Якутск), заключалась в вовлечении студентов 1 курса языкового вуза, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки (английский и китайский языки) в разработку общей концепции, организацию работы (набор учащихся в основную и запасную состав театральной группы, планирование занятий, подбор аутентичных материалов, разработка дидактических материалов, проведение практических занятий). Студентами был разработан сценарий итогового мероприятия, поставлена хореография, музыка, техническое сопровождение (монтаж и озвучка видеоряда). В сотрудничестве с участниками проекта были подготовлены декорации, реквизит и костюмы отчетных мероприятий. Функцией наставников являлось осуществление взаимодействия с администрацией школы, методическое сопровождение студентов в период подготовки к занятиям, с последующим анализом их действий, психологическое сопровождение и общий мониторинг работы театрального кружка. Таким образом, для студентов реализованный проект являлся проектом полного жизненного цикла (от идеи до воплощения). Примечательно, что данный проект проводился в рамках Года театра в России под эгидой культурно-образовательного проекта «Театр-детям».

Работа кружка осуществлялась в форме познавательно-развивающих занятий на английском языке. Углубление знаний в области английского языка и театрального искусства способствовало формированию у учащихся 7-8 классов цельного отношения к окружающему миру, знакомило их с многообразием мира театрального искусства; давало им возможность использовать имеющиеся знания в новой для них игровой ситуации. Общение студентов 1 курса (вчерашних школьников) с учащимися 12 – 13 лет способствовало профессиональному развитию будущих педагогов, а для школьников такое общение создавало комфортную обстановку, содействовало раскрытию скрытых талантов, снятию психологического и языкового барьера и формированию положительной мотивации к учебной деятельности.

Занятия проводились в игровой форме (словесная зарисовка «Угадай знаменитость», работа с карточками с изображением видов театрального искусства (комедия, драма, мюзикл, трагедия, балет) и перечислением их характеристик, устные высказывания о литературных произведениях и т. д., расширение и закрепление лексического материала, развитие всех видов речевой деятельности, совершенствование навыков познавательной деятельности. Рабочим языком проекта являлся – английский язык, соответственно, все вышеперечисленное

проводилось на изучаемом языке. На заключительном этапе каждого занятия осуществлялась совместная рефлексия студентов и школьников, обсуждались результаты и проводилось совместное планирование следующих встреч. Все обсуждения проводились под наблюдением наставников, но без их непосредственного участия, что вдохновляло студентов и развивало их профессиональную автономию. Театральный кружок оказался эффективным методом развития учебно-познавательной деятельности для учащихся средних классов общеобразовательной школы.

Таким образом, в процессе совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции, учебно-познавательная деятельность обучающихся реализуется в рамках овладения знаниями и способами действий на изучаемом языке. Данный вид деятельности является контролируемым и направлен на решение учебных задач, поставленных учителем иностранного языка. В процессе реализации творческого проекта (на примере работы совместного со школьниками студенческого кружка) контролируемая учебно-познавательная деятельность приводит не только к решению учебных задач, но что более важно, к развитию субъекта обучения или к саморазвитию личности учащихся.

Творческий проект вариативен по своим характеристикам, что позволяет поддерживать и расширять мотивы учебно-познавательной деятельности, кото-

рые связаны с потребностями, интересами, склонностями, ценностными ориентациями обучающихся.

Учебно-познавательная деятельность обладает следующими структурными компонентами: предмет; цель; мотивы; средства; способы деятельности; продукт. Любой проект полного жизненного цикла, в свою очередь, имеет такие же структурные компоненты. Соответственно, участие в работе творческого проекта является учебно-познавательной деятельностью для обучающихся (учащихся средних классов), а организация работы творческого проекта является учебно-познавательной деятельностью для студентов (будущих преподавателей ИЯ).

Исходя из того, что продуктом учебной деятельности являются новые компетенции, усвоенные учащимися в результате обучения по дисциплине «Иностранный язык», а также внутреннее преобразование психики и деятельности в мотивационном, смысловом, умственном и нравственном планах, мы приходим к выводу, что участие учащихся средних классов в совместном со студентами творческом проекте является продуктивным для всех задействованных сторон и работает как на развитие мировоззрения, творческих способностей, эстетического вкуса самих школьников, так и на профессиональное становление студентов, осуществляющих работу проекта со школьниками.

#### Библиографический список

1. Байбаева М.Х., Юлдашева Н., Хайдарова Д. Традиционное обучение в целостном педагогическом процессе. *Молодой учёный*. 2016; 4: 746 – 749.
2. Дементьева О.М. Особенности познавательной деятельности в образовательном процессе. Современные проблемы науки и образования. 2017; 2.
3. Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г. *Большой психологический словарь*. Москва: АСТ; Прайм-Еврознак; Санкт Петербург, 2008.
4. Сластенин В.А. и др. *Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений*. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. 3-е изд. Москва: Школа-Пресс, 2000.
5. Андреев В.И. *Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности*. Москва: Высшая школа, 1981.
6. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999.

#### References

1. Bajbaeva M.H., Yuldasheva N., Hajdarova D. Tradicionnoe obuchenie v celostnom pedagogicheskom processe. *Molodoj uchenyj*. 2016; 4: 746 – 749.
2. Dement'eva O.M. Osobennosti poznatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2017; 2.
3. Zinchenko V.P., Mescheryakov B.G. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: AST; Praym-Evroznak; Sankt Peterburg, 2008.
4. Slatenin V.A. i dr. *Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedenij*. V.A. Slatenin, I.F. Isaev, A.I. Mischenko, E.N. Shiyarov. 3-e izd. Moskva: Shkola-Press, 2000.
5. Andreev V.I. *Evristicheskoe programirovanie uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti*. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
6. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika*. Moskva: NMC SPO, 1999.

Статья поступила в редакцию 10.07.19

УДК 37

**Goltseva O.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**Kuraev A.N.**, Doctor of Sciences (History), Professor, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**Orlova I.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**Rabadanova R.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow State University of Technology and Management (Moscow, Russia), E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**FEATURES OF POSITIVE FUNCTIONING OF STUDENTS WITH DISABILITIES.** The article presents personal sources of psychological well-being and self-actualization of students with disabilities as indicators of their positive functioning. Results of the empirical study show that the positive functioning of students with disabilities is determined by the level of implementation of such components of the personal source of psychological well-being, such as self-acceptance and ability to control the environment, as well as such components of self-actualization as autotransformation and spontaneity. In addition, the ability to control the environment and spontaneity are specific components that determine the level of positive functioning of students with disabilities.

**Key words:** positive functioning, psychological well-being, personal well-being resources, self-actualization, students with disabilities.

**О.С. Гольцева**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПГУ), г. Москва, E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**А.Н. Кураев**, д-р ист. наук, проф., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПГУ), г. Москва, E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**И.К. Орлова**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПГУ), г. Москва, E-mail: cafedramgutu@mail.ru

**Р.С. Рабаданова**, канд. пед. наук, доц., Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (ПГУ), г. Москва, E-mail: cafedramgutu@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье представлены личностные источники психологического благополучия и самоактуализации студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как показатели их позитивного функционирования. Результаты эмпирического исследования показали, что позитивное функционирование студентов с ОВЗ детерминировано уровнем реализации таких компонентов личностного источника психологического благополучия, как самопринятие и способность к управлению средой, а также такими компонентами самоактуализации как аутоэмпатия и спонтанность. Кроме того, способность к управлению средой и спонтанность представляют собой специфические компоненты, которые определяют уровень позитивного функционирования учащихся с ОВЗ.

**Ключевые слова:** позитивное функционирование, психологическое благополучие, личностные ресурсы благополучия, самоактуализация, студенты с ОВЗ.

## Введение

За последние годы в отечественной психологии заметно возрос интерес к вопросам, которые связаны с позитивным функционированием личности. В современной психологии данные вопросы почти отождествляются с таким понятием, как психологическое благополучие (ПБ). Ещё в середине XX в. главные принципы гуманистической психологии составляли теоретико-методологическую основу этого научного понятия, которое обобщает собой способность человека реализовывать свою индивидуальность и являться создателем своей жизни. Анализу ПБ посвящены работы Н. Брэдбурна, Э. Динера, К. Рифф, Е. Дейс, Г. Райана, К. Шелдона и др., которые составляют два подхода – гедонистический и эвдемонистический. Первый, гедонистический, связывает ПБ с аффективным балансом. Согласно данному подходу, баланс позитивных и негативных эмоций является основным показателем ПБ человека. Второй, эвдемонистический, рассматривает ПБ как личностный рост, целостность самореализации в конкретных условиях. Согласно эвдемонистическому подходу, понимание структуры ПБ связано с двумя основными компонентами: с личностным потенциалом, реализация которого в различных сферах жизнедеятельности обеспечивает чувство благополучия, и с самоактуализацией [1]. Личностный потенциал – это ресурсы позитивного функционирования личности, комплексное проявление которых, по мнению Р.М. Шамина, отражает успешное жизнеуправление [2].

Наиболее полно ресурсы оптимального положительного функционирования представлены в модели ПБ личности К. Рифф. Проанализировав различные подходы к пониманию благополучия в различных жизненных сферах, К. Рифф определила ПБ как интегральный показатель направленности личности на реализацию основных составляющих позитивного функционирования и реализуемость этой направленности [3]. Главными же компонентами позитивного функционирования были определены такие личностные ресурсы: положительные отношения с другими, автономия, управление средой, личностный рост, цели в жизни и самопринятие.

Согласно теории К. Рифф, ресурс личностного роста отражает тенденцию совершенствовать свои способности и таланты для личностного развития и реализации личностного потенциала. Жизненные цели характеризуют наполненность жизни смыслом, её осознание, а также поддержку целостности личности в разные жизненные периоды. Позитивные отношения с другими отражают реализацию универсального типа отношений с людьми, независимо от степени аффективной близости, стремление создать атмосферу поддержки близким людям, ожидания от других преимущественно положительных реакций на свое поведение. Ресурс управления средой отражает умение личности преуспеть в среде функционирования. Личностный ресурс автономии выражается в самодетерминации, независимости и опоре на внутренние ценности. Наконец, ресурс самопринятия отражает аутентичное (или конгруэнтное) понимание собственных чувств, действий, возможностей и способностей. Данный ресурс отражается в положительной «Я-концепции» – в понимании и принятии многочисленных аспектов «Я», включая темные стороны личности. По мнению автора, именно этот личностный ресурс является основой психического здоровья, самоактуализации личности, личностной целостности и оптимального функционирования [4].

Весьма актуальной в контексте эвдемонистического подхода является проблема самоактуализации, особенно в наше время, которая характеризуется сложностью социально-экономического положения. Самоактуализация же представляет собой реализацию собственного жизненного пути и ценностей. В первую очередь, она связана с осуществлением человеком своего истинного «Я» согласно своим ценностям и внутренним мотивам. Обобщая взгляды представителей гуманистической психологии, можно отметить, что самоактуализация выражается в спонтанности, аутосимпатии, самопонимании, взгляде на природу

человека, потребности в познании, автономности, гибкости в общении, контактности, креативности, ценностях и ориентации во времени [11; 12].

В отечественной психологии проблема позитивного функционирования личности раскрыта в эмпирических исследованиях Н.С. Козловой и Е.Н. Комаровой [5], А.А. Кулик и А.А. Акимовой [6], Л.Е. Тарасовой [7], Е.Ю. Чеботаревой [8] и др. Вместе с этим, данная проблематика почти не раскрыта в отношении людей с ОВЗ. Традиционно такие люди считаются немощными, ограниченными в реализации собственных целей, недостаточно успешными и благополучными.

## Методы исследования

Согласно определённой структуре ПБ, в исследовании использовалась методика «Шкала психологического благополучия» (К. Рифф) [9].

Опираясь на постулат К. Рифф, что ПБ представляет собой непрерывный личностный рост, самоактуализация является фактором естественного стремления человека к достижению компетенций для конгруэнтного существования.

В связи с этим в исследовании была использована методика диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) А.В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина [10; 12].

В исследовании также использовались методы математической статистики для определения статистически значимых различий и взаимосвязей показателей ПБ личности и самоактуализации у студентов.

В исследовании приняли участие 85 студентов университета, из них 25 студентов с ограниченными возможностями здоровья и 60 студентов условно здоровых.

## Результаты и обсуждение

В результате проведения сравнительного анализа статистически значимые различия выявлены по всем показателям ПБ личности, что указывает на то, что у студентов с ОВЗ они значительно ниже, чем у условно здоровых студентов (таблица 1).

Таблица 1

Средние значения показателей и различия ПБ личности у студентов

Показатель	Студенты с ОВЗ		Студенты условно здоровые		t-критерий
	среднее	$\sigma$	среднее	$\sigma$	
Позитивные отношения с другими	58,2	10,9	62,4	10,6	-3,03*
Автономия	53,4	13,0	60,5	11,8	-4,46*
Управление средой	53,9	10,8	60,0	9,7	-4,66*
Личностный рост	64,4	8,9	67,9	8,8	-3,11*
Цели в жизни	60,6	11,7	66,0	9,5	-3,95*
Самопринятие	53,3	13,0	59,5	11,4	-3,97*
Уровень психологического благополучия	342,6	53,5	376,1	45,4	-5,28*

Примечание: \* отмечены значимые различия при  $p < 0,01$ .

Как видим из таблицы 1, показатели ПБ личности у студентов с ОВЗ находятся в интервале нижней границы среднего уровня показателей, то есть – близкие к низкому уровню, за исключением показателя «личностный рост», ко-

Таблица 2

Средние значения и различия показателей самоактуализации у студентов

Показатель	Студенты с ОВЗ		Студенты условно здоровые		t-критерий
	%	среднее $\pm \sigma$	%	среднее $\pm \sigma$	
Ориентация во времени	56%	8,4 $\pm$ 3,4	65%	9,8 $\pm$ 2,8	-3,59**
Ценности	58%	8,7 $\pm$ 2,3	63%	9,5 $\pm$ 2,3	-2,73**
Взгляд на природу человека	45%	6,7 $\pm$ 3,0	43%	6,4 $\pm$ 3,2	0,72
Потребность в познании	54%	8,1 $\pm$ 2,7	59%	8,8 $\pm$ 2,4	-2,13*
Креативность	55%	8,3 $\pm$ 2,6	63%	9,4 $\pm$ 2,4	-3,47**
Автономность	45%	6,8 $\pm$ 2,6	55%	8,3 $\pm$ 2,8	-3,83**
Спонтанность	36%	5,4 $\pm$ 2,6	47%	7,1 $\pm$ 2,8	-4,58**
Самопонимание	44%	6,6 $\pm$ 3,0	50%	7,5 $\pm$ 2,7	-2,30*
Аутосимпатия	40%	6,0 $\pm$ 2,8	53%	7,9 $\pm$ 2,9	-4,97**
Контактность	49%	7,3 $\pm$ 2,6	50%	7,5 $\pm$ 2,6	-0,69
Гибкость в общении	47%	7,0 $\pm$ 2,5	52%	7,8 $\pm$ 2,4	-2,46*
Интегральный показатель САМОАЛ	49%	49,3 $\pm$ 11,8	56%	55,9 $\pm$ 11,4	-4,41**

Примечания: 1) \*\* обозначены значимые отличия при  $p < 0,01$ ; 2) \* обозначены значимые отличия при  $p < 0,05$ .

торый находится в интервале верхней границы среднего уровня показателей, то есть – близкий к высокому уровню. Результаты диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ) показали, что статистически значимые различия выявлены по таким показателям самоактуализации личности: «ориентация во времени», «ценности», «потребность в познании», «креативность», «автономность», «спонтанность», «самопонимание», аутосимпатия и гибкость в общении, которые указывают на то, что у студентов с ОВЗ они значительно ниже, чем у условно здоровых студентов (таблица 2).

Как видим из таблицы 2, в целом, студенты с ОВЗ имеют средний уровень самоактуализации, по сравнению с условно здоровыми студентами, которые имеют высокий уровень самоактуализации.

Результаты диагностики по шкале психологического благополучия показали, что у студентов условно здоровых показатели психологического благополучия личности находятся в интервале верхней границы среднего уровня, то есть имеют тенденцию к увеличению. Студенты обеих групп исследования, согласно интерпретации опросника, характеризуются чувством направленности, наличием смысла жизни, перспективных намерений и целей. Респонденты придерживаются убеждений, которые являются источниками целей в их жизни. У условно здоровых студентов «цели в жизни» наиболее детерминирует интегральный показатель их ПБ ( $r=0,82$ ).

Также все студенты характеризуются доверительными отношениями с другими людьми, отсутствием изоляции и фрустрированности в межличностных отношениях, способностью идти на уступки ради человеческих отношений, а также способностью сопереживать другим.

У студентов с ОВЗ показатель личностного ресурса «управление средой» находится на минимальном среднем уровне ПБ личности. Согласно интерпретации результатов опросника, респонденты экспериментальной группы характеризуются способностью использовать возможности среды для духовного и оптимального функционирования, что выражается в минимальном расширении их ролевого репертуара и границ «Я» за счёт формирования чувства самоэффективности, внутренней мотивации и самоконтроля. Также студенты с ОВЗ характеризуются невысокой способностью улаживать повседневные дела, не теряя при этом связи с главными стремлениями, невысоким уровнем использования производственных новаций в процессе жизнедеятельности.

Отражая способность использовать возможности окружения для саморазвития личностного потенциала, показатель личностного потенциала «управление средой» у студентов с ОВЗ имеет наибольшую связь с интегральным показателем ПБ личности ( $r=0,86$ ). В отличие от респондентов экспериментальной выборки, респонденты контрольной группы способны более эффективно использовать окружение для саморазвития и реализации личностного потенциала. В связи с интерпретацией опросника данный показатель соответствует максимальному среднему уровню ПБ личности.

Студенты с ОВЗ имеют средний уровень «автономии». Это характеризует их как достаточно самостоятельных и независимых личностей, которые способны регулировать собственное поведение и оценивать себя в соответствии с собственными критериями. В отличие от респондентов экспериментальной группы, у респондентов контрольной группы показатель личностного потенциала «автономия» находится в пределах верхней границы среднего уровня. В связи с интерпретацией опросника условно здоровые студенты характеризуются более высоким уровнем независимости, самостоятельности, ответственности за свои поступки и более высоким уровнем способности регулировать собственное поведение.

Респонденты экспериментальной и контрольной групп характеризуются положительной оценкой себя, знанием и принятием различных своих сторон, включая положительные и отрицательные качества, а также характеризуются положительной оценкой своего прошлого.

В связи с интерпретацией результатов опросника самоактуализации личности (САМОАЛ) у студентов с ОВЗ был диагностирован средний уровень самоактуализации по шкалам – «ориентация во времени», «ценности», «взгляд на природу человека», «потребность в познании», «креативность», «автономность», «самопонимание», «контактность» и «гибкость в общении», а также заниженный уровень по шкалам – «аутосимпатия» и «спонтанность». У условно здоровых студентов был диагностирован завышенный уровень самоактуализации по шкалам – «ориентация во времени», «ценности», «креативность», а также средний уровень самоактуализации по шкалам – «потребность в познании», «автономность», «аутосимпатия», «гибкость в общении», «самопонимание», «контактность», «спонтанность» и «взгляд на природу человека».

Заниженный уровень по шкале «спонтанность» свидетельствует о том, что студенты с ОВЗ характеризуются неуверенностью в себе и склонностью к полному контролю своего поведения. На поведенческом уровне это выражается в чрезмерной осторожности поступков, в удержании внезапных желаний и проявлении чувств. Способность к спонтанному поведению у таких студентов фрустрируется культурными нормами.

Несмотря на то, что показатель спонтанности у респондентов основной выборки является минимальным, именно он является одним из двух показателей, который наиболее всего связан с интегральным уровнем самоактуализации ( $r=0,68$ ). Чем выше уровень свободы, непринужденности и лёгкости в поведении студентов с ОВЗ, тем выше уровень самоактуализации, и наоборот. Кроме того,

показатель шкалы «спонтанность» является отражением того, что самоактуализация стала образом жизни. Но в данном случае студенты с ОВЗ демонстрируют лишь стремление к самоактуализации.

Заниженный уровень самоактуализации по шкале «аутосимпатия» характеризует студентов с ОВЗ как невротических, тревожных, неуверенных в себе.

У условно здоровых студентов показатель самоактуализации по шкале «аутосимпатия» составляет средний уровень. Согласно интерпретации опросника, это означает, что они имеют устойчивую адекватную самооценку, основанную на позитивной «Я-концепции».

В экспериментальной и в контрольной группах шкала «аутосимпатия» имеет наибольшую корреляционную связь с интегральным показателем самоактуализации студентов ( $r=0,77$  и  $r=0,73$  соответственно групп). Так, заниженный уровень самоактуализации студентов с ОВЗ обуславливается заниженным уровнем аутосимпатии и наоборот.

Согласно интерпретации результатов опросника, показатели по шкалам «самопонимание», «спонтанность» и «аутосимпатия» связаны между собой. А потому у студентов с ОВЗ низкие показатели самореализации по шкалам «спонтанность» и «аутосимпатия» могут предусматривать невысокий показатель самореализации по шкале «самопонимание». Согласно полученным результатам, студенты с ОВЗ и условно здоровые студенты имеют средний уровень самореализации по данной шкале и характеризуются чувственностью, сензитивностью к своим желаниям и потребностям. Только высокий показатель самореализации по данной шкале указывает на отсутствие у человека психологической защиты, отсутствие ориентации на социальные стандарты, взгляды, мнения других людей, а также указывает на его «внутреннюю ориентацию».

Показатель шкалы «взгляд на природу человека» у респондентов экспериментальной и контрольной групп скорее указывает на настороженное отношение и недоверие к людям. Согласно интерпретации данной шкалы, все студенты разделяют и приписывают себе такие ценности как добро, справедливость, честность, совершенство и т. д. Но вместе с тем признают, что эгоизм – это естественное свойство человека. Другие люди воспринимаются ими как более эгоистичные, преследующие свои цели, поэтому и до конца открываться им не стоит.

Студентам обеих групп присущи черты автономной личности такие как: жизненностью (aliveness), самоподдержкой (self-support), направленностью изнутри (inner-directed), зрелостью (ripeness). По шкале «гибкость в общении» студенты обеих групп характеризуются наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Только высокий результат самореализации по шкале «гибкость в общении» свидетельствует, что человек не склонен к фальши и манипуляции, не путает самораскрытие с самопродвиганием – стратегией и тактикой управления впечатлением, которое производит в процессе общения.

В связи с интерпретацией опросника показатель шкалы «контактность» свидетельствует о склонности студентов с ОВЗ и условно здоровых студентов к взаимно полезным и приятным контактам. Такая склонность проявляется в синергичной установке, что представляет собой не обычную ориентацию на совместную деятельность, а имеет более широкое определение – сотрудничество. Содействие, помощь, соучастие, сообщничество – главные составляющие такой установки. Согласно полученным результатам показатели по шкале «потребность в познании» указывают на то, что студентам обеих групп присущ такой вид познания – они не склонны судить, оценивать и сравнивать, они ценят то, что имеют.

По шкале «креативность» студенты обеих групп характеризуются тонким восприятием и принятием реальности. Они не пытаются трансформировать реальность для того, чтобы привести её в соответствие собственным иллюзиям, а используют креативность для приобретения нового опыта в процессе постижения реальности. Вместе с рациональным поведением, которое исключает элемент импровизации, у студентов присутствует и другой вид активности – творческая активность. Она позволяет им выражать себя косвенно, через общие и специальные способности. Благодаря такому творческому подходу их жизнь приобретает смысл, наполняется гармонией и становится открытым для нового опыта.

В связи с интерпретацией опросника показатели шкалы «ориентация во времени» указывают на то, что все студенты, особенно условно здоровые студенты, характеризуются хорошо осознанной экзистенциальной ценностью «здесь и теперь», способностью наслаждаться актуальным моментом жизни, при этом они не сравнивают его с прошлыми радостями и не обесценивают будущих успехов. Показатель по шкале «ценности» указывает на то, что все студенты, особенно условно здоровые студенты, разделяющие такие ценности как добро, истина, красота, уникальность, справедливость, совершенство, свершения, самодостаточность, отсутствие раздвоенности, демонстрируют стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми. Несмотря на то, что шкала «ценности» имеет высочайший уровень актуализации среди респондентов основной группы, она также имеет наименьшее количество связей. А это значит, что самоактуализирующиеся ценности личности выступают у них в качестве общественного идеала, который соответствует социальным стандартам. Они служат для них ориентиром и не всегда инструментом. В качестве утверждения собственного существования такие ценности применяются ими в процессе творческого самовыражения и ориентации во времени. У условно здоровых студентов показатель по шкале «ценности» имеет больше корреляционных связей, по

сравнению со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Для них ценности самоактуализации выступают не только общепризнанными ориентирами жизни, а помогают им стать теми, кем они есть на самом деле. Шкала «ценности» у респондентов контрольной группы является второй после шкалы «аутосимпатии», которая имеет самый высокий уровень корреляционной связи с интегральным показателем актуализации ( $r=0,66$ ). Чем выше уровень реализации по шкале «ценности», тем выше уровень самоактуализации, и наоборот.

#### Выводы

Таким образом, анализ личностных ресурсов ПБ и составляющих самоактуализации у студентов как показателей позитивного функционирования позволяет сделать следующие выводы:

1. Независимо от наличия инвалидности или её отсутствия, всем студентам присуща направленность и реализация личностного потенциала, актуализация собственного «Я» и эффективная жизнедеятельность в процессе реализации жизненного пути. Уровень направленности и реализация собственного потенциала у студентов связаны с личностным ресурсом «самопринятия» – эвдемонисти-

ческой ценностью, которая предполагает позитивное отношение к себе с учётом собственных хороших и плохих качеств. Уровень самоактуализации в процессе реализации жизненного пути у студентов связан с актуализацией «аутосимпатии» – гуманистической ценности, что составляет основу психического здоровья личности и предполагает хорошо осознанную позитивную «Я-концепцию».

2. У студентов с ОВЗ, вместе с личностным ресурсом «самопринятия», ресурс «управление средой» также связан с уровнем направленности и реализацией личностного потенциала. Направленность и реализация личностного потенциала у условно здоровых студентов, кроме «самопринятия», связана с личностным ресурсом «цели в жизни».

3. У студентов с ОВЗ уровень самоактуализации в большей степени связан не только с «аутосимпатией», но и со «спонтанностью». У условно здоровых студентов самоактуализация связана с «ценностями».

Перспектива дальнейшего исследования заключается в определении структуры психологического благополучия студентов с ограниченными возможностями здоровья.

#### Библиографический список

1. Демениев А.Г. Субъективистские и объективистские теории в современных исследованиях счастья. *Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7. Философия*. 2016; 4: 7 – 15.
2. Шаминев Р.М. *Психология субъективного благополучия личности*. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2004.
3. Ryff C.D., Keyes C.L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69 (4): 719 – 727.
4. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 1998; Vol. 9 (1): 1 – 28.
5. Козлова Н.С., Комарова Е.Н. особенности субъективного благополучия личности в зависимости от уровня ее образования. *Интеграция образования*. 2015; Т. 19, № 1: 60 – 64.
6. Кулик А.А., Акимов А.А. Субъективное благополучие молодежи (на примере студентов первых и выпускных курсов). *Ученые записки ЗабГУ. Серия Педагогика. Психология*. Т. 11; № 2: 170 – 177.
7. Тарасова Л.Е. Самоотношение как детерминанта субъективного благополучия личности. *Известия Саратовского университета*. 2013; Т. 13; Вып. 3: 86 – 89.
8. Чеботарева Е.Ю. Индивидуально-типические характеристики субъективного благополучия. *Известия Саратовского университета*. 2015; Т. 4. Вып. 2 (14): 142 – 147.
9. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф. *Психологический журнал*. 2011; 32(2): 82 – 93.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. Москва, 2002: 426 – 433.
11. Карманова Ж.А., Тасмагамбетова А.Б., Шкаренко В.В., Рабаданова Р.С. Особенности развития детей с синдромом гиперактивности и дефицитом внимания. Материалы XIV Mezinárodní vědecko – praktická konference «Věda a vznik – 2018», Volume 7: Praha. S. 7-12. Available at: <http://www.rusnauka.com/books/2018-12-15-A4>
12. Бикбулатова В.П., Юлина Г.Н., Рабаданова Р.С. Профессиональное самоопределение студента как реальность. *НИР. Социально-гуманитарные исследования и технологии*. 2017; 4 (21): 57 – 63.

#### References

1. Demenev A.G. Sub'ektivistskie i ob'ektivistskie teorii v sovremennykh issledovaniyakh schast'ya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7. Filosofiya*. 2016; 4: 7 – 15.
2. Shamionov R.M. *Psihologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti*. Saratov: Izd-vo Saratovskogo universiteta, 2004.
3. Ryff C.D., Keyes C.L. The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. Vol. 69 (4): 719 – 727.
4. Ryff C.D., Singer B. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 1998; Vol. 9 (1): 1 – 28.
5. Kozlova N.S., Komarova E.N. osobennosti sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti v zavisimosti ot urovnya ee obrazovaniya. *Integratsiya obrazovaniya*. 2015; Т. 19, № 1: 60 – 64.
6. Kulik A.A., Akimov A.A. Sub'ektivnoe blagopoluchie molodezhi (na primere studentov pervykh i vypusknykh kursov). *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya Pedagogika. Psihologiya*. Т. 11; № 2: 170 – 177.
7. Tarasova L.E. Samootnoshenie kak determinanta sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2013; Т. 13; Vyp. 3: 86 – 89.
8. Chebotareva E.Yu. Individual'no-tipicheskie harakteristiki sub'ektivnogo blagopoluchiya. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2015; Т. 4. Vyp. 2 (14): 142 – 147.
9. Zhukovskaya L.V., Troshikhina E.G. Shkala psihologicheskogo blagopoluchiya K. Riff. *Psihologicheskij zhurnal*. 2011; 32(2): 82 – 93.
10. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. *Sotsial'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp*. Moskva, 2002: 426 – 433.
11. Karmanova Zh.A., Tasmagambetova A.B., Shkarenko V.V., Rabadanova R.S. Osobennosti razvitiya detej s sindromom giperaktivnosti i deficitom vnimaniya. Материалы XIV Mezinárodní vědecko – praktická konference «Věda a vznik – 2018», Volume 7: Praha. S. 7-12. Available at: <http://www.rusnauka.com/books/2018-12-15-A4>
12. Bikbulatova V.P., Yulina G.N., Rabadanova R.S. Professional'noe samoopredelenie studenta kak real'nost'. *NIIR. Sotsial'no-gumanitarnye issledovaniya i tehnologii*. 2017; 4 (21): 57 – 63.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 378

**Surkhayev M.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: [surhaev@mail.ru](mailto:surhaev@mail.ru)

**Kurbanova A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), senior teacher, UDPO "Makhachkala Center for Improvement of Qualifications" (Makhachkala, Russia), E-mail: [tutor2014@mail.ru](mailto:tutor2014@mail.ru)

**METHODOLOGICAL ACTIVITY AS A SPECIFIC TYPE OF ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM.** In the context of reforming the education system, methodological work is of particular value. Methodical work is carried out at all levels of general and vocational education. Only teachers with high professionalism can bring up a person with modern thinking, capable of successfully self-realization in life. The teacher, skillfully and effectively owning new techniques, methods and technologies, has other, new style of thinking, essentially differently approaches an assessment of the arising problems, the organization of the activity. The introduction of new methods, techniques, technologies and skills of new content requires competent teaching staff. Methodical work in educational institutions is a complete system based on the achievements of science, advanced pedagogical experience, the needs of modern society and the analysis of the results of the educational process of educational institutions in previous years.

**Key words:** methodical work, professional competence of teacher, educational institutions, innovative potential of teacher.

**М.А. Сурхаев**, проф. каф. информационных и коммуникационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: [surhaev@mail.ru](mailto:surhaev@mail.ru)

**А.М. Курбанова**, ст. преп. каф. информационных и коммуникационных технологий, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», ст. преп. УДПО «Махачкалинский центр повышения квалификации», г. Махачкала, E-mail: [tutor2014@mail.ru](mailto:tutor2014@mail.ru)

## МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ТИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

В условиях реформирования системы образования методическая работа имеет особую ценность. Методическая работа проводится на всех ступенях общего и профессионального образования. Воспитать человека с современным мышлением, способного успешно самореализоваться в жизни, могут только педагоги, обладающие высоким профессионализмом. Педагог, умело и эффективно владеющий новыми методиками, приёмами, технологиями, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, организации своей деятельности. Для внедрения новых методик, приёмов, технологий и умений нового содержания необходимы компетентные педагогические кадры. Методическая работа в образовательных учреждениях представляет собой целостную систему, основанную на достижениях науки, передовом педагогическом опыте, потребностях современного общества и анализе результатов учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения за предыдущие годы.

**Ключевые слова:** методическая работа, профессиональная компетентность учителя, образовательные учреждения, инновационный потенциал педагога.

Оценка и развитие профессиональной компетентности педагога на разных этапах его профессиональной деятельности является одним из важнейших направлений государственной политики в области образования.

Одной из задач Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы является «Развитие современных механизмов и технологий общего образования», которая предусматривает реализацию мероприятий, направленных на обеспечение внедрения федеральных государственных образовательных стандартов и подразумевает создание условий для развития организации методической работы средствами поддержки внедрения новых методик, приёмов, технологий и умений.

В условиях модернизации образования рынок образовательных услуг современному специалисту важно уметь находить самостоятельно необходимую информацию, владеть фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, уметь организовывать и воплощать в жизнь новые стратегии деятельности и поведения. Это специалист нового типа, который способен определять и действовать в ситуациях неопределённости и противоречивости, ориентирован на творческий подход к делу и обладает высокой культурой мышления.

Радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессиональной компетентности, к уровню его профессионализма [1 – 11].

Используя новые методики, приемы, технологии и умения современному педагогу необходимо уметь на высоком уровне решать профессиональные задачи диагностируя уровень развития учащихся, выстраивая реальные цели и задачи как своей деятельности, так и деятельности обучающихся.

В разные исторические эпохи изменялись функции учителя, а к его личности предъявлялись всё новые требования. Известные педагоги (В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, А. Дистервег, И.Ф. Герbart и др.) предъявляли высокие требования к личности учителя как руководителя и организатора учебно-воспитательного процесса. Высокие личностные качества педагога, его знания и жизненный опыт должны стать для детей непререкаемым авторитетом. Успех педагогической деятельности во многом зависит от соблюдения учителем этических принципов. Этическая культура педагога способствует установлению психологической совместимости учителя с учениками. Учитель, как никто другой должен управлять своими чувствами, темпераментом, быть примером для детей – ведь различным проявлением своих эмоций, отношением к людям он передает ребятам подлинную науку высоко нравственного поведения [5].

Методическая деятельность или методическая работа предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам педагогической деятельности.

Методическая работа – это основанная на науке и прогрессивном педагогическом и управленческом опыте целостная система взаимосвязанных мер, нацеленная на обеспечение профессионального роста учителя, развитие его творческого потенциала, и, в конечном итоге, на повышение качества и эффективности учебно-воспитательного процесса, на рост уровня образованности, воспитанности, развитости, социализации и сохранения здоровья учащихся [2].

По определению Т.Н. Макарова, методическая работа является «основным видом образовательной деятельности, представляющим собой совокупность мероприятий, проводимых администрацией школы, учителями и воспитателями в целях овладения методами и приемами учебно-воспитательной работы, творческого применения их на уроках и во внеклассной работе, поиска новых, наиболее рациональных и эффективных форм и методов организации, проведения и обеспечения образовательного процесса» [11].

Процесс, связанный с педагогической деятельностью сегодня, в условиях модернизации образования, достаточно многогранен: это и эксперимент по ЕГЭ, и введение профильного обучения, и эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего среднего образования.

Современная практика показывает, что основной задачей методической работы и прошлых лет, и сегодня остаётся проведение в жизнь новых программ, связанных с реформированием общего образования.

На основании этого мы можем утверждать, что содержание методической работы и ее организационные формы не остаются стабильными, а постоянно видоизменяются от складывающейся ситуации в системе образования.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью повысить профессиональную компетентность педагогов образовательных учреждений средствами организации методической работы на диагностической основе.

Методическая деятельность в образовательных учреждениях – часть системы непрерывного профессионального образования педагогов. В условиях реформирования системы образования методическая деятельность педагога имеет особую ценность.

Методическая деятельность педагога образовательных учреждений включает в себя:

- самообразование педагога, освоение наиболее рациональных методов и приемов воспитания и обучения обучающихся, обмен и передача накопленного педагогического опыта;
- повышение теоретического и практического уровня педагога в конкретной области знаний;
- участие в научных семинарах, конкурсах, круглых столах, конференциях, проведении научных исследований и т.д.

Методическая деятельность педагога – это самостоятельный вид профессиональной деятельности педагога по развитию и дальнейшему совершенствованию своего педагогического потенциала, моделирования, проектирования, конструирования, прогнозирования и внедрения в образовательную практику.

При всём многообразии методик обучения, их дифференциации, разноплановости содержания обучения различным учебным дисциплинам в разных образовательных системах существуют общие теоретические основы выполнения, общая структура этого вида профессиональной деятельности педагога, основных процедур выполнения методических разработок.

Методическая деятельность педагога осуществляется в течение учебного года и органично соединяется с повседневной педагогической практикой. Основные направления, содержание и формы методической деятельности определяет ученый совет образовательного учреждения. Координационный центр и рабочий орган ученого совета – методический совет по той или иной области знаний.

По определению С.Ж. Гончаровой, «методическая деятельность представляет собой специфический тип образовательной деятельности, содержанием которой является системное единство создания метода, его апробации, внедрения метода (получение методик), применение методик» [4].

Процесс формирования профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений средствами организации методической работы на диагностической основе будет успешным, если:

- раскрыть сущность, содержание и структуру профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений;
- смоделировать структуру и условия формирования профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений;
- разработать эффективный программно-методический комплекс организации методической работы, обеспечивающий процесс формирования профессиональной компетентности педагогических работников образовательных учреждений;
- разработать программу «Повышение профессиональной компетентности учителей образовательных учреждений средствами организации методической работы на диагностической основе».

Каждый педагог, не потерявший интерес к своей профессии, нуждается в изучении и использовании чужого педагогического опыта, поэтому, создание системы накопления, хранения, стимулирования, осмысления и использования педагогического опыта выступает как одна из главных задач методической работы.

На основании вышесказанного можно отметить, что методическая работа в образовательных учреждениях представляет собой целостную систему, основанную на достижениях науки, передовом педагогическом опыте, потребностях современного общества и анализе результатов учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения за предыдущие годы. Она включает взаимосвязанные между собой меры, действия и мероприятия, направленные на повышение уровня профессионального мастерства педагога, развитие творческого потенциала педагогического коллектива в целом, что, несомненно, приведёт и к более отдалённому результату – развитию личности обучающегося.

## Библиографический список

1. Абдуразаков М.М., Ниматулаев М.М., Сурхаев М.А. Развитие методической системы подготовки учителя информатики к использованию средств информационных и коммуникационных технологий. *Информатика и образование*. 2008; 12: 101 – 106.
2. Бессолицина Р.В. Инновационные подходы к организации научно-методической работы. *Методист*. 2006; 1: 25 – 27.
3. Гаджиева З.К., Курбанова А.М. Роль и место традиционных и инновационных технологий в системе образования. *Профессиональное образование: исторические традиции и современность*: Сборник научных трудов. Махачкала, 2016: 32 – 38.
4. Гончарова С.Ж. *Методическая деятельность: сущность, проблемы, организация*. Новокузнец. ин-т повышения квалификации. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 1999.
5. Горохова Ю.В. Изменение роли учителя в современной школе. *Молодой учёный*. 2016; 14: 528 – 530. Available at: <https://moluch.ru/archive/118/32759/>
6. Дударева Л.П., Панов А.И. Методическая работа в системе общего образования субъекта РФ (структурно-функциональный аспект). *Методист*. 2005; 2: 21 – 25.
7. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Т.Г. Везиров, З.К. Гаджиева, Ю.С. Князева и др. Махачкала, 2015.
8. Коростелева Н.В. *Методическая работа в инновационных образовательных учреждениях*. Методист. 2005; 4: 17 – 21.
9. Курбанова А.М. Современное развитие информатизации образования. *Профессиональное образование: исторические традиции и современность*: сб. науч. тр. II Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2017: 35 – 39.
10. Магомедов Р.М., Ниматулаев М.М., Сурхаев М.А. Введение проектных задач как прообраза проектной деятельности в образовательной школе. *Известия Чеченского государственного педагогического института*. 2010; 4: 185 – 189.
11. Макарова Т.Н., Макаров В.А. *Организация деятельности методического объединения в школе*. Москва, 2010.
12. *Перспективы развития научных исследований в 21 веке*. Под редакцией М.А. Сурхаева. Махачкала, 2016.
13. Сурхаев М.А., Ниматулаев М.М., Магомедов Р.М. *Инновационная деятельность учителя в условиях внедрения информационных технологий в образование*. Дагестан – IT – 2015: Сб. науч. тр. Махачкала, 2015: 153 – 156.
14. Федорова Т.Т. Приоритетные направления деятельности методической службы. *Методист*. 2005; 5: 24 – 26.
15. Черноусова Ф.П. Организация методической работы в школе (рекомендации). *Завуч*. 2004; 7: 103 – 128.

## References

1. Abdurazakov M.M., Nimatulaev M.M., Surhaev M.A. Razvitiye metodicheskoy sistemy podgotovki uchitelya informatiki k ispol'zovaniyu sredstv informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologii. *Informatika i obrazovanie*. 2008; 12: 101 – 106.
2. Bessolicina R.V. Innovacionnye podhody k organizacii nauchno-metodicheskoy raboty. *Metodist*. 2006; 1: 25 – 27.
3. Gadzhieva Z.K., Kurbanova A.M. Rol' i mesto tradicionnyh i innovacionnyh tehnologii v sisteme obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie: istoricheskie tradicii i sovremennost'*: Sbornik nauchnyh trudov. Mahachkala, 2016: 32 – 38.
4. Goncharova S.Zh. *Metodicheskaya deyatel'nost': suschnost', problemy, organizaciya*. Novokuznec. in-t povysheniya kvalifikacii. Novokuznec: Izd-vo IPK, 1999.
5. Gorohova Yu.V. Izmeneniye roli uchitelya v sovremennoj shkole. *Molodoy uchenyj*. 2016; 14: 528 – 530. Available at: <https://moluch.ru/archive/118/32759/>
6. Dudareva L.P., Panov A.I. Metodicheskaya rabota v sisteme obshchego obrazovaniya sub'ekta RF (strukturno-funkcional'nyy aspekt). *Metodist*. 2005; 2: 21 – 25.
7. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. T.G. Vezirov, Z.K. Gadzhieva, Yu.S. Knyazeva i dr. Mahachkala, 2015.
8. Korosteleva N.V. *Metodicheskaya rabota v innovacionnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah*. Metodist. 2005; 4: 17 – 21.
9. Kurbanova A.M. Sovremennoye razvitiye informatizacii obrazovaniya. *Professional'noe obrazovanie: istoricheskie tradicii i sovremennost'*: sb. nauch. tr. II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2017: 35 – 39.
10. Magomedov R.M., Nimatulaev M.M., Surhaev M.A. Vvedeniye proektnykh zadach kak proobraza proektnoy deyatel'nosti v obrazovatel'noj shkole. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2010; 4: 185 – 189.
11. Makarova T.N., Makarov V.A. *Organizaciya deyatel'nosti metodicheskogo ob'edineniya v shkole*. Moskva, 2010.
12. *Perspektivy razvitiya nauchnyh issledovaniy v 21 veke*. Pod redakciey M.A. Surhaeva. Mahachkala, 2016.
13. Surhaev M.A., Nimatulaev M.M., Magomedov R.M. *Innovacionnaya deyatel'nost' uchitelya v usloviyah vnedreniya informacionnyh tehnologii v obrazovanie*. Dagestan – IT – 2015: Sb. nauch. tr. Mahachkala, 2015: 153 – 156.
14. Fedorova T.T. Prioritetnye napravleniya deyatel'nosti metodicheskoy sluzhby. *Metodist*. 2005; 5: 24 – 26.
15. Chernousova F.P. Organizaciya metodicheskoy raboty v shkole (rekommendacii). *Zavuch*. 2004; 7: 103 – 128.

Статья поступила в редакцию 10.07.19

УДК 374.1

**Gurov V.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Laureate of the Russian Federation Government Prize in Education, Head of Department, Institute for Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Educational Management Theory and Practice (Ufa, Russia), E-mail: [elen-khamzin@yandex.ru](mailto:elen-khamzin@yandex.ru)

**Khamzina E.V.**, senior researcher, Laboratory of "Pedagogical management in the development of educational complexes of municipalities and individual educational organizations", Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan, Department of Theory and Practice of Educational Management (Ufa, Russia), E-mail: [elen-khamzin@yandex.ru](mailto:elen-khamzin@yandex.ru)

**SOURCES OF FINANCING EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: SEARCH ALGORITHM.** Fundraising is a way to find resources that one needs to carry out educational activities and to supply an educational organization. The authors of the article propose their own algorithm for finding alternative sources of financing educational institutions in modern conditions. The basic idea lies in the synthesis of entrepreneurial approaches of the commercial and educational environment in terms of resource management. The article describes experience of a three-day workshop "Crisis management school", which is attended by directors and deputy directors of educational institutions of Ufa and the Republic of Bashkortostan. The article describes a fragment of a task for the workshop *World Cafe* – the case study of Lean Economy.

**Key words:** fundraising, entrepreneurship, strategic planning, goal setting, financial management of an educational organization.

**В.Н. Гуров**, проф., д-р пед. наук, лауреат премии правительства РФ в области образования, зав. каф. теории и практики управления образованием, Институт развития образования Республики Башкортостан, г. Уфа, E-mail: [elen-khamzin@yandex.ru](mailto:elen-khamzin@yandex.ru)

**Е.В. Хамзина**, ст. научный сотрудник лаборатории «Педагогический менеджмент в развитии образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций», Институт развития образования Республики Башкортостан, каф. теории и практики управления образованием, г. Уфа, E-mail: [elen-khamzin@yandex.ru](mailto:elen-khamzin@yandex.ru)

## ИСТОЧНИКИ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: АЛГОРИТМ ПОИСКА

Фандрайзинг – способ поиска ресурсов, необходимых для осуществления общеобразовательной деятельности и поддержания существования образовательной организации. Авторы статьи предлагают собственный алгоритм поиска альтернативных источников финансирования образовательных организаций в современных условиях. Основная идея заключена в синтезе предпринимательских подходов коммерческой и образовательной среды в части управления ресурсами. В статье описан опыт проведения трехдневного практического семинара «Антикризисное управление школой», участниками которого были директора и заместители директоров общеобразовательных организаций г. Уфы и районов Республики Башкортостан. В статье рассмотрен фрагмент задания к практикуму «Мировое кафе» – кейс «Бережливая экономика».

**Ключевые слова:** фандрайзинг, предпринимательство, стратегическое планирование, целеполагание, управление финансами образовательной организации.

## Введение

Финансы – огромный экономический пласт, включающий в себя такие сферы, как кредитование, инвестирование, страхование, сбережение и накопление, каждая из которых содержит в себе множество финансовых услуг на рынке потребностей, финансовых инструментов в сфере управления и финансовых технологий, и методик, для учета и распределения. Финансовая деятельность – это использование технологий и методов, которые способствуют управлению финансами. При этом очень важен результат финансовой деятельности – разница между доходами и расходами. Если превышают доходы, то разницу можно инвестировать в доходные инструменты. А если превышают расходы, то приходится искать недостающий ресурс. Весь спектр источников финансирования для государственных и негосударственных образовательных организаций разбивается на две группы. Первая – бюджетные: федеральный, региональные, местные бюджеты и различные фонды. Вторая группа источников финансирования – внебюджетные источники: спонсорство и самофинансирование, которое во многом зависит от предпринимательства образовательных организаций. Это доходы от платных образовательных услуг, от управления имуществом собственника, от результатов интеллектуальной деятельности образовательных организаций. Законодатель идёт по пути унификации терминологии в образовательном законодательстве и вводит понятие «экономическая деятельность», исключая ранее использовавшиеся в статье 47 Закона «Об образовании в Российской Федерации» «приносящая доход деятельность» и «предпринимательская деятельность». Таким образом в документе 273-ФЗ появляется глава 13 с заголовком: «Экономическая деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования». Сегодня возможности осуществления образовательными организациями деятельности, связанной с получением дохода, становятся шире [1 – 9].

## Основное содержание статьи

Законодательные изменения в части финансирования образовательных организаций тесно связаны с изменениями функций руководителей образовательных организаций. Благодаря подушевому финансированию школа получает финансирование без разбивки по статьям расходов, и воля самостоятельно распоряжаться имеющимися средствами. Из выделяемых бюджетом средств школа самостоятельно оплачивает коммунальные расходы, расходы на приобретение оборудования, текущий ремонт, повышение квалификации учителей, мебель и прочие многочисленные расходы. Подразумевается, что школа несёт определенные затраты, которые должны быть учтены при расчете норматива финансирования. Нормативные затраты определяются в расчёте на одного школьника по каждому уровню образования в соответствии с ФГОС с учётом форм обучения, типа образовательной организации, формы реализации образовательных программ, образовательных технологий и прочих особенностей. Новая модель финансового обеспечения требует нового планирования. Акцент в управлении финансами делается на умении правильно распределять и экономно расходовать средства. Вводимый профессиональный стандарт руководителя образовательной организации, утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, 2015 года нацелен на повышение качества управления образовательными организациями за счёт повышения уровня квалификации их руководителей. Трудовая функция «Управления ресурсами общеобразовательной организации» ставит перед директором задачи правильно определять потребности и приоритетные направления использования финансовых средств образовательной организации.

Наибольшую сложность сферы управления ресурсами, по мнению самих директоров, представляет поиск дополнительных источников финансирования. Учитывая актуальность проблемы финансирования, современные образовательные организации вынуждены осваивать и осуществлять технологию фандрайзинга – деятельности, направленной на поиск финансов для реализации собственных проектов, в том числе и для ремонта учреждений образования. Для школы поиск ресурсов остаётся одной из важнейших задач, которую необходимо решать ежедневно. В рамках сложившихся рыночных отношений управленцы готовы использовать различные способы привлечения внебюджетных средств.

Каждая школа пытается найти свои решения этой проблемы. Создаются органы самоуправления в школе – управленческий совет. Управленческий совет школы – это коллегиальный орган государственно-общественного управления школой, призванный решать в первую очередь задачи стратегического управления школой: в каких направлениях развивать школу, чтобы ее сделать успешной, как привлекать и расходовать школьные средства и др. [5, с. 70]. Но для эффективности реализации стратегий нужна системность. Образовательным организациям нужен чёткий пошаговый механизм поиска альтернативных источников финансирования, нужен алгоритм.

## Исследовательская база и сущность работы

Исследовательской базой послужил трехдневный практический семинар «Антикризисное управление школой», участниками которого были директора и заместители директоров общеобразовательных организаций г. Уфы и районов Республики Башкортостан. Организаторы и ведущие образовательного семинара – преподаватели и руководители кафедры теории и практики управления образованием Института развития образования РБ. Открытием семинара послужило вводное онлайн тестирование слушателей на предмет владения терминологией и финансовыми инструментами. Результаты показали, что лишь 14,8% лидеров образовательных школ обладают базовыми знаниями из сферы финан-

сов и способны давать грамотные ответы на вопросы из этой области, а остальные 85,2% затруднялись с ответами.

Из предложенных 10 вопросов тесно связанных с непосредственной управленческой деятельностью руководителя школы ни один из опрашиваемых не смог дать правильные ответы на все вопросы.

14,8% ответили на 6 или 7 вопросов из 10;

18,5 % ответили на 5 вопросов;

59,7% дали ответы на 3 или 4 вопроса;

7% ответили только на 2 вопроса из 10.

Практическая основа обучения была представлена интерактивной лекцией-практикумом по освоению алгоритма поиска дополнительных источников финансирования для образовательных структур и проектной работой участников заключающейся в решении финансово-экономических кейсов в формате «Мирового кафе». В представленном слушателям семинара алгоритме поиска новых ресурсов был синтезирован практический опыт управления ресурсами лидеров коммерческих организаций и специфика финансирования образовательных организаций. Посредством swot-анализа участники фиксировали существующее финансово-экономическое положение своих образовательных структур, формулировали цели и определяли болевые точки системы, особо остро нуждающиеся в ресурсной поддержке. Компетенции руководителей образовательных организаций пополнялись формирующимся в процессе практикума навыком бизнес-управления, состоящим из: стратегического планирования и целеполагания. Чёткость поставленных целей, увязывание личных, командных и стратегических векторов развития образовательной организации продемонстрировали слушателям семинара на практике свои преимущества и эффективность, а также простоту распределения ресурсов и конкретику в их потребности. Участники самостоятельно и (или) в группах фиксировали слабые и сильные стороны представляемых ими образовательных организаций, перечисляли возможные угрозы внешней среды и открывающиеся возможности и перспективы. Таким образом, поиск дополнительных источников финансирования начался с определения собственных ресурсов.

Следующим этапом в алгоритме поиска ресурсов – стало *использование* внутренних ресурсов компаний и организаций. В рамках теоретической базы нами был представлен материал о набирающей оборот новой для Российского предпринимательства системе управления ресурсами, которая помогает избавиться от внутренних потерь и повысить эффективность бизнеса – бережливом производстве или бережливой экономике. Суть этой системы, если быть краткими, заключена во внедрении двух процессов: это устранение потерь и внедрение системы 5С на рабочем месте. Затраты для внедрения бережливой экономики не требуются, либо они очень малы, зато само внедрение помогает высвободить замороженные ресурсы. В результате внедрения бережливой экономики меняются мышление участников бизнес-процесса: образ мысли и поведение на более продуктивное, бережливое и эффективное. Другими внутренними источниками мы назвали нематериальную мотивацию педагогов и корпоративную культуру образовательной школы. Последними пунктами алгоритма стали внешние источники ресурсов – партнерские договоры, заключенные на основе взаимовыручки и взаимного интереса; разработанные проекты для получения грантов, субсидий от государства или республики на реализацию конкретных задач, под конкретный бизнес-план и поддержка фондов.

## Выводы

Таким образом в ходе работы выстроена пошаговая цепочка действий, способствующая выходу из кризиса, в котором временно оказалась общеобразовательная организация. Безусловно для заметных результатов потребуются ещё и временной ресурс. Представим фрагмент задания к практикуму «Мировое кафе» – кейс «Бережливая экономика»:

### КЕЙС 1

#### «Бережливая экономика»

Каждый год завхоз школы тратит время на сбор заявок на покупку моющих средств для технического персонала, на туалетную бумагу, бумагу для печати, мел, канцелярию, лопаты, метла и прочее. Кроме того, уже несколько лет на складе стоят неиспользуемые папки корона в количестве 38 штук и резиновые перчатки, 3 коробки. Ежедневно ему приходится пересчитывать и проверять наличие материалов, ключ от кабинета только у него, в единственном экземпляре, при этом даже при передаче ключей добраться до нужного материала в помещении, где хранятся расходные материалы сложно, неизвестно, что и где лежит, и есть ли вообще в наличии – об этом знает только сам завхоз. В общей сложности на вышеописанные действия у завхоза уходит до 3-х часов в день, но известные факты, когда для срочного мелкого ремонта была необходима деталь, шуруп, молоток, которых не оказывалось в наличии.

### Задание

#### Вопросы для работы с кейсом:

1. Как вы относитесь к такому подходу выполнения должностных обязанностей?
2. Что можно изменить в работе? Как упростить привычный подход и уменьшить временные затраты?
3. Предложите новый порядок работы завхоза с расходными материалами.
4. Какие действия завхоза следует исключить?
5. Используя алгоритм поиска ресурсов, составьте план действий по изменению ситуации.

### Достижимые результаты

Результатом реализации технологии «Мировое кафе» стала защита проектов с решениями экономических кейсов командами участников семинара. Получены не только формальные ответы к задачам, но и реальные решения практических вопросов встречающихся в управленческой практике директора школы, которые были положены в основу заготовленных организаторами кейсов, так называемые часто встречающиеся сложные и нестандартные ситуации.

### Общие выводы

Несмотря на то, что предлагаемые источники дополнительного финансирования образовательных структур столь очевидны и кажутся доступными и весьма удобными, есть определённые трудности в их получении. Трудности преимущественно связаны с навыком деловых коммуникаций или общения в деловой сре-

де. Успешную хозяйственную деятельность любая организация или предприятие может осуществлять только при постоянных связях с другими предприятиями. У общения должна быть понятная цель, в достижении которой заинтересованы все вовлеченные в процесс лица. Бизнес – это игра в команде, и именно руководитель общеобразовательной организации должен позаботиться о том, чтобы деловая коммуникация была управляемой. Необходимо мотивировать участников образовательного процесса на поиск решения. Представленный алгоритм поиска источников финансирования – это готовый рабочий инструмент, следуя которому, совершаются вполне конкретные действия: постановка целей, определение болевых точек, обучение персонала, налаживание внешних связей, знакомство с трендами или развитие навыков, а также открываются возможности получать финансирование.

### Библиографический список

1. Об утверждении Стратегии повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017 – 2023 гг. Распоряжение Правительства РФ от 25.09.17 № 2039-р.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017).
3. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).
4. Об утверждении проекта профессионального стандарта «Руководитель образовательной организации». Проект Приказа Министерства труда и социальной защиты РФ (подготовлен Минтрудом России) 23.06.2016 г.
5. Гуров В.Н., Иванцова Н.А., Мазитов Р.Г. Характеристика основных компонентов инновационной школы: учебное пособие: Современная инновационная школа в мегаполисе: проектирование и реализация модели. Москва, 2016: 66 – 108.
6. Гуров В.Н., Мазитов Р.Г., Гуров Д.В., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Хамзина Е.В. и др. Теория и практика повышения качества деятельности образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: учебное пособие. Уфа: 2019.
7. Гуров В.Н., Хамзина Е.В. Формирование финансовой грамотности руководителя образовательной организации. Мир науки, культуры, образования. 2019; 2 (75): 172 – 174.
8. Гуров В.Н., Хамзина Е.В. Финансовая грамотность как инструмент эффективного управления школой, функционирующей в неблагоприятных социальных условиях. Мир науки, культуры, образования. 2019; 3 (76): 148 – 150.
9. Гуров В.Н., Хамзина Е.В. Формирование финансово-хозяйственной компетенции руководителей образовательных организаций общей школы (на примере фрагмента тренингового занятия). Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом вузе: материалы международной научно-практической конференции. 2018: 61 – 70.

### References

1. Ob utverzhenii Strategii povysheniya finansovoy gramotnosti v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2023 gg. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 25.09.17 № 2039-r.
2. Konceptiya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 N 1662-r (red. ot 10.02.2017).
3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 13.07.2015) (s izm. i dop., vstup. v silu s 24.07.2015).
4. Ob utverzhenii projekta professional'nogo standarta «Rukovoditel' obrazovatel'noj organizacii». Proekt Prikaza Ministerstva truda i social'noj zashchity RF (podgotovlen Mintrudom Rossii) 23.06.2016 g.
5. Gurov V.N., Ivancova N.A., Mazitov R.G. Harakteristika osnovnykh komponentov innovacionnoj shkoly: uchebnoe posobie: Sovremennaya innovacionnaya shkola v megagorode: proektirovanie i realizaciya modeli. Moskva, 2016: 66 – 108.
6. Gurov V.N., Mazitov R.G., Gurov D.V., Islamov R.R., Gurova E.V., Hamzina E.V. i dr. Teoriya i praktika povysheniya kachestva deyatel'nosti obrazovatel'nykh kompleksov municipalitetov i otdel'nykh obrazovatel'nykh organizacij: uchebnoe posobie. Ufa: 2019.
7. Gurov V.N., Hamzina E.V. Formirovanie finansovoy gramotnosti rukovoditelya obrazovatel'noj organizacii. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019; 2 (75): 172 – 174.
8. Gurov V.N., Hamzina E.V. Finansovaya gramotnost' kak instrument 'effektivnogo upravleniya shkoloy, funkcioniruyushej v neblagopriyatnykh social'nykh usloviyah. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019; 3 (76): 148 – 150.
9. Gurov V.N., Hamzina E.V. Formirovanie finansovo-hozyajstvennoj kompetencii rukovoditelej obrazovatel'nykh organizacij obshej shkoly (na primere fragmenta treningovogo zanyatiya). Pedagogicheskaya nauka i pedagogicheskoe obrazovanie v klassicheskom vuze: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2018: 61 – 70.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 51(07)

**Magomedgadjiyeva A.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

**Lahikova Z.G.**, senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: ami-76@mail.ru

**Vakilov Sh.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: waksham@mail.ru

**Paizulaeva R.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Methods of Teaching Mathematics and Informatics, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: hfz-1955@mail.ru

### METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOLVING PROBLEMS WITH A METHOD OF SQUARES WHEN PREPARING STUDENTS TO TAKE A MATH EXAM.

Geometry course is one of problematic courses for students throughout their schooling. Not all children can easily make correct constructions of the desired section, finding the angle with additional constructions, etc. The purpose of teaching mathematics according to the requirements of the GEF is the formation of systematic knowledge about flat shapes and their properties, ideas about the simplest spatial bodies. Teaching students to solve geometric problems with a method of square significantly expands possibilities of children in passing an exam in mathematics, allows in many cases to ensure the development of students of the basic general education program in geometry. The article explains how to use the method of areas in training students for the exam in mathematics.

**Key words:** methodical aspect, geometrical problem, method of squares, unified state examination.

**A.M. Магомедгаджиева**, канд. пед. наук, доц., доц. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

**З.Г. Лахикова**, ст. преп. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: ami-76@mail.ru

**Ш.М. Вакилов**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: waksham@mail.ru

**Р.К. Пайзулаева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: hfz-1955@mail.ru

# МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МЕТОДОМ ПЛОЩАДЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ

Курс геометрии является одним из проблемных для учащихся на протяжении обучения в школе. Не всем детям легко даётся правильное построение искомого сечения, нахождения угла при дополнительных построениях и т. д. Целью обучения математике по требованиям ФГОС является формирование систематических знаний о плоских фигурах и их свойствах, представлений о простейших пространственных телах. Обучение учащихся решению геометрических задач методом площадей значительно расширяет возможности детей в сдаче ЕГЭ по математике, позволяя во многих случаях обеспечить освоение обучающимся основной общеобразовательной программы по геометрии в полном объеме. Данная статья посвящена использованию метода площадей при подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ по математике.

**Ключевые слова:** методические аспекты, геометрическая задача, метод площадей, единый государственный экзамен.

Школьный курс математики делится на геометрию и алгебру, причём геометрия изучается на протяжении всего времени обучения в школе. На курс геометрии приходится около 40% учебного времени, она занимает большое место и играет важную роль в школьном математическом образовании.

Основное содержание школьного курса геометрии сохраняется стабильным почти 200 лет и своими истоками имеет «Начала» Евклида. В геометрии на плоскости (планиметрии) изучают взаимное расположение прямых; свойства треугольников, четырехугольников и окружности; отношения равенства (конгруэнтности) и подобия фигур; измерение длин, величин углов и площадей [1, с. 26].

Вместе с этим, согласно ФГОС основного общего образования, который ориентирован на становление личностных характеристик выпускника, владеющего математическими рассуждениями, умениями решения учебных задач; применяющего математические знания при решении задач, изучение ими геометрии должно отражать: 1) формирование систематических знаний о плоских фигурах и их свойствах, представлений о простейших пространственных телах; 2) развитие умений моделирования реальных ситуаций на языке геометрии, исследования построенной модели с использованием геометрических понятий и теорем, решения геометрических и практических задач; решение задач на нахождение геометрических величин (длина и расстояние, величина угла, площадь) по образцам или алгоритмам [2, с. 15 – 16].

Среди всех заданий ЕГЭ задачи по теме «Площади фигур» в части первой встречаются в заданиях № 10-12, а во второй части – в заданиях № 24-26.

При решении геометрических задач, как правило, алгоритмов нет, а выбрать наиболее подходящую в данном случае теорему непросто.

Метод площадей сейчас особенно актуален в связи с введением геометрических задач в тестах на экзаменах. Изучение этой темы позволяет ученикам более успешно решать задачи даже второй части экзамена.

Решение планиметрических задач и стереометрических задач методом площадей и объемов отличаются лишь числом измерений, характеризующих фигуры, поэтому этот метод помогает также при изучении планиметрии, и нахождению объемов геометрических фигур.

Поэтому, в каждой теме геометрии, желательно, вовремя знать любому, решающему задачи, какие-то общие положения. Один из алгоритмов решения многих задач является **метод площадей**. В этом заключается **актуальность** исследования.

**Проблема исследования** заключается в недостаточной разработанности педагогических, методических и организационных основ использования метода площадей к решению геометрических задач на уроках математики в общеобразовательной школе.

**Целью нашего исследования** явились теоретическое обоснование, разработка и практическая реализация демонстрации алгоритма решения задач методом площадей; систематизация задач из ЕГЭ, решаемых методом площадей.

**Объект исследования** является процесс обучения математике в общеобразовательной школе.

**Предмет исследования:** использование метода площадей к решению геометрических задач на уроках математики в общеобразовательной школе.

**Гипотеза:** использование в учебном процессе метода площадей к решению геометрических задач на уроках математики позволит повысить эффективность и качество преподавания в области математического образования, в том числе и при подготовке к сдаче ЕГЭ по математике.

Для достижения поставленной цели исследования и проверки гипотезы были определены следующие **задачи**:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы зарубежных и отечественных авторов, информационных ресурсов Интернет по теме исследования;
2. Изучить ФГОС по математике.
3. Выявить педагогические возможности использования метода площадей в учебном процессе общеобразовательной школы.
4. Изучить специфику применения метода площадей к решению геометрических задач в курсе математики общеобразовательной школы.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

1. Нами изучены ФГОС по математике.
2. Рассмотрено использование метода площадей к решению геометрических задач в курсе математики общеобразовательной школы на уроках математики в общеобразовательной школе.

3. Изучена специфика применения метода площадей к решению геометрических задач в курсе математики общеобразовательной школы.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что оно вносит вклад в развитие содержательных и технологических составляющих в работе с детьми на уроках математики и открывает перспективы дальнейшего совершенствования учебного процесса.

**Практическая значимость исследования:** результаты исследования могут быть использованы студентами педагогических вузов и учителями математики в учебном процессе образовательных учреждений разных профилей.

Метод площадей редко встречается в методической и научно-исследовательской литературе, несмотря на то, что в олимпиадной и конкурсной практике часто встречаются задачи, решаемые методом площадей.

Метод площадей состоит в применении различных свойств площадей соответственно для составления соотношений, связывающих данные задачи и неизвестные. Обычно используют свойства аддитивности площади или объема и отношений площадей или объемов, которые помогают свести задачу либо к решению уравнения, либо к прямому вычислению.

Следует отметить, что задачи на площадь имеют практическую направленность и могут быть полезны в практической жизни человека.

Под методом площадей понимают такой метод решения задачи, когда нахождение площади не является непременно вопросом задачи, но когда площадь применяется как некая «вспомогательная» величина, используемая для получения информации о геометрической конфигурации задачи, о соотношении между различными величинами.

Задачи на применение методов измерения площадей в ЕГЭ по математике встречаются ежегодно, поэтому при подготовке к сдаче ЕГЭ учащимся обязательно стоит повторить теорию по данной теме. Независимо, какой уровень сдачи ЕГЭ выбрали учащиеся – базовый или профильный, решать и справляться с такими заданиями обязательно должны все учащиеся 11 классов. Основное требование успешной сдачи экзамена по математике – это знание основного теоретического материала и умение выполнять практические упражнения на вычисление площадей плоских фигур.

На базе ЧОУ «Гимназия «Сахаб» нами проводятся с учащимися 11 классов факультативные занятия по подготовке к сдаче ЕГЭ по математике. Занятия проводятся во внеурочное время следующим образом:

Сентябрь – октябрь – повторение школьного курса алгебры;

Ноябрь – декабрь – повторение школьного курса геометрии;

Январь – февраль – решение заданий части 1 из ЕГЭ;

Март – апрель – решение заданий № 13 и № 15 части 2 из ЕГЭ;

Май – решение задач по геометрии № 14, № 16 части 2 из ЕГЭ.

Задачи по геометрии решаются различными способами: это и метод координат, и аналитический метод, метод площадей и др.

Цель наших занятий – не только подготовка к ЕГЭ, но и развитие пространственного воображения, логики, мышления и, конечно, реализация требований ФГОС, о которых говорилось нами выше.

Рассмотрим ряд примеров задач, используемых нами в работе с учащимися гимназии «Сахаб».

Перечислим важные свойства площадей фигур. Доказательства этих свойств очень просты, не будем их приводить, а только перечислим эти свойства [3, с. 138].

**Свойство 1.** Площади треугольников, имеющих одно и то же основание, пропорциональны высотам.

**Свойство 2.** Площади треугольников, имеющих одну и ту же высоту, пропорциональны основаниям.

**Свойство 3.** Площади треугольников, имеющих общий угол, пропорциональны произведениям сторон, заключающих этот угол.

**Свойство 4.** Медиана треугольника делит его на две равновеликие части.

**Свойство 5.** Средние линии разбивают треугольник на четыре равных треугольника.

**Свойство 6.** Площадь фигуры аддитивна, т. е. с ней можно совершать простейшие арифметические операции – сложение, вычитание, умножение на число, деление на число, отличное от нуля. Равенство площадей фигур, имеющих общую часть, равносильно равенству площадей фигур без общей части.

**Свойство 7.** Отношение площадей подобных фигур равно квадрату коэффициента их подобия. При этом отношение периметров, а также

соответствующих линейных элементов этих фигур равно коэффициенту подобия.

Чтобы качественно подготовить учащихся к сдаче ЕГЭ необходимо не только повторить теорию по теме «Вычисление площадей плоских фигур», но и практиковаться в выполнении соответствующих упражнений, последовательно выполняя простые, а затем и более сложные задания по данной теме. Таким образом, учащиеся смогут отработать навык решения задач по данной теме.

**Задача 1.** В трапеции ABCD точка E – середина AD, точка M – середина боковой стороны AB. Отрезки CE и DM пересекаются в точке O [4, с. 14].

а) Докажите, что площади четырёхугольника AMOE и треугольника COD равны.

б) Найдите, какую часть от площади трапеции составляет площадь четырёхугольника AMOE, если  $BC = 3$ ,  $AD = 4$ .

Решение.

а)

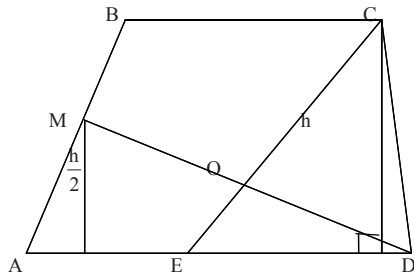


Рис. 1

Высота  $\triangle AMD$ , проведённая из вершины M вдвое меньше высоты  $\triangle ECD$ , проведённой из вершины C, основание AD вдвое больше основания ED. Значит, площади этих треугольников равны. А, поскольку, EOD их общая часть, то площадь четырёхугольника AMOE = площади треугольника COD.

б) Обозначим высоту трапеции через  $h$  (рис. 1). Тогда расстояние от точки M до прямой AD равно  $\frac{h}{2}$ .

Пусть прямые BC и MD пересекаются в точке K (рис. 2). Тогда как накрест лежащие при параллельных прямых KC и AD и секущей AB, как вертикальные,  $AM = BM$ . Значит, треугольники AMD и BМК равны, откуда  $BK = AD = 4$ .

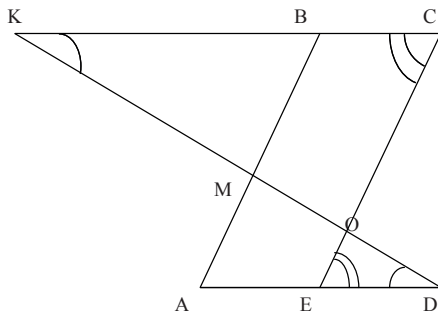


Рис. 2

Углы KOC и DOE равны как вертикальные, как накрест лежащие при параллельных прямых KC и AD и секущей CE. Значит, треугольники KOC и DOE подобны по двум углам, откуда  $\frac{OE}{OC} = \frac{ED}{CK} = \frac{2}{7}$ . Следовательно, высота  $\triangle OED$ , проведённая к основанию ED, равна  $\frac{2}{9}h$  и  $S_{\triangle OED} = \frac{7}{9}h$ . Тогда, искомое отношение равно  $\frac{2}{9}$ .

Ответ: а)  $S_{\triangle AMOE} = S_{\triangle COD} \cdot \frac{2}{9}$ .

В математических задачах полезен такой прием: двумя способами найти одну и ту же величину и приравнять полученные для них выражения.

**Задача 2.** На сторонах AB и BC  $\triangle ABC$  взяты соответствующие точки M и N так, что  $AM:MB = 5:3$  и  $BN:NC = 2:7$ ,  $S_{\triangle MNB} = 11$ . Найти  $S_{\triangle ABC}$ .

Решение:

$$1) S_{\triangle MNB} = \frac{1}{2} \cdot MB \cdot BN \cdot \sin B$$

$$S_{\triangle MNB} = \frac{1}{2} \cdot 3x \cdot 2y \cdot \sin B = 3xy \sin B.$$

$$2) \text{ Т.к. } S_{\triangle MNB} = 11, \text{ то } xy \sin B = \frac{11}{3}.$$

$$3) S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} \cdot AB \cdot BC \cdot \sin B; S_{\triangle ABC} = \frac{1}{2} \cdot 8x \cdot 9y \cdot \sin B = 36xy \sin B$$

$$\text{Тогда, из 2) следует, что } S_{\triangle ABC} = 36 \cdot \frac{11}{3} = 132.$$

Ответ: 132.

**Задача 3.** В правильной четырёхугольной призме  $ABCA_1B_1C_1D_1$  стороны основания равны 2, а боковые ребра равны 3. На ребре  $AA_1$  отмечена точка E так, что  $AE:EA_1 = 1:2$  [5, с.28].

а) Постройте прямую пересечения плоскостей ABC и  $BED_1$ .

б) Найдите угол между плоскостями ABC и  $BED_1$ .

Решение.

а) Построение.  $AD \cap D_1E$  в точке N и показана на рисунке ниже (рис. 3).

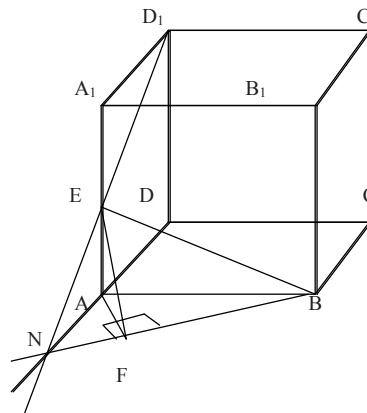


Рис. 3

Точка B – общая точка плоскостей ABC и  $BED_1$ . Плоскости ABC и  $BED_1$  пересекаются по прямой NB.

б) На прямой NB отметим точку F такую, что  $AF \perp NB$ . Учитывая, что  $EAA_1$  плоскости ABC, следует  $EF \perp NB$  (по теореме о трех перпендикулярах). Необходимо найти угол AFE.

Тангенс угла AFE найдем из прямоугольного треугольника AFE как  $\operatorname{tg} \angle AFE = \frac{AE}{AF}$ .

По условию задачи  $AE:EA_1 = 1:2$ , следовательно,  $AE = 1$ , а  $EA_1 = 2$ . Треугольник  $D_1A_1E$  подобен треугольнику  $NAE$  с коэффициентом подобия  $k = 2$ . Следовательно, отрезок  $AN = 1$ . Найдем длину отрезка NB из прямоугольного треугольника ANB:

$$NB = \sqrt{1^2 + 2^2} = \sqrt{5}.$$

Найдем отрезок AF из формулы площади треугольника ANB:

$$S_{\triangle ANB} = \frac{1}{2} \cdot 1 \cdot 2 = \frac{1}{2} \cdot NB \cdot AF,$$

$$\text{откуда } AF = \frac{2}{\sqrt{5}}.$$

$$\text{Таким образом, } \operatorname{tg} \angle AFE = \frac{1}{2/\sqrt{5}} = \frac{\sqrt{5}}{2}.$$

$$\alpha = \angle AFE = \operatorname{arctg} \frac{\sqrt{5}}{2}.$$

$$\text{Ответ: } \operatorname{arctg} \frac{\sqrt{5}}{2}.$$

Таких примеров можно привести ещё много. После изучения каждого из разделов геометрии, мы предлагаем учащимся систему задач на закрепление изученных формул, правил и способов решений.

Использование метода площадей позволяет учителю сделать уроки геометрии более эффективными, привлекательными и запоминающимися для учащихся, а, следовательно, повышают интерес к обучению. Дети могут работать самостоятельно и приучаться к организованности и ответственности при подготовке к урокам и к ЕГЭ.

Следует только учитывать возрастные особенности и уровень подготовленности обучающихся. Использование метода площадей в учебном процессе – это не цель, а средство, позволяющие оптимизировать учебный процесс, поднять интерес школьников к изучению предмета, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы.

Применение метода площадей на уроке математики способствует развитию гармоничной личности и отвечает потребностям современного общества:

- принятия самостоятельных решений;
- умение ставить задачи и задавать вопросы;
- поиск нестандартных, оригинальных решений;
- способность привлечь, заинтересовать выбранной темой окружающих;
- раскрытие индивидуального потенциала.

В данной статье нами была предпринята попытка раскрытия применения метода площадей на уроках математики. Проведённая работа показывает, что его применение при обучении математике, как одного из путей учета индивидуальных особенностей учащихся, необходимо и возможно. Возможность применения метода площадей, а также её эффективность, подтверждается проводимыми нами факультативными занятиями по математике в гимназии «Сахаб».

Метод площадей способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, развитию индивидуальных способностей, развитию самостоятельного творческого мышления. Наблюдения и опытное преподавание показало, что данный

метод решения геометрических задач имеет большее преимущество в сравнении с традиционной методикой обучения. От того, как учитель сможет реализовать данный метод, будет зависеть весь дальнейший ход обучения.

Выведенная в начале исследования гипотеза, что использование в учебном процессе метода площадей к решению геометрических задач на уроках математики позволит повысить эффективность и качество преподавания в области математического образования, в том числе и при подготовке к сдаче ЕГЭ по математике, подтвердилась.

Цели исследования достигнуты, задачи исследования решены.

#### Библиографический список

1. Груденов Я.И. *Совершенствование методики работы учителя математики*: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 2010.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М-во образования и науки Рос. Федерации. Москва: Просвещение, 2011.
3. Атанасян Л.С. *Геометрия 7-9: учебник для общеобразовательных учреждений*. Москва: Просвещение, 2000.
4. *ЕГЭ 2016. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты*: 36 вариантов. Под редакцией И.В. Ященко. Москва: Издательство «Национальное образование», 2016.
5. *ЕГЭ 2019. Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты*: 36 вариантов. Под редакцией И.В. Ященко. Москва: Издательство «Национальное образование», 2019.

#### References

1. Grudenov Ya.I. *Sovershenstvovanie metodiki raboty uchitelya matematiki*: Kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 2010.
2. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii. Moskva: Prosveschenie, 2011.
3. Atanasyan L.S. *Geometriya 7-9: uchebnik dlya obshchego obrazovatel'nykh uchrezhdenij*. Moskva: Prosveschenie, 2000.
4. *EGE 2016. Matematika. Profil'nyy uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty*: 36 variantov. Pod redakciej I.V. Yaschenko. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2016.
5. *EGE 2019. Matematika. Profil'nyy uroven': tipovye `ekzamenacionnye varianty*: 36 variantov. Pod redakciej I.V. Yaschenko. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2019.

Статья поступила в редакцию 30.07.19

УДК 371.134.02:004

**Makarikhina I.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: [michmacha@mail.ru](mailto:michmacha@mail.ru)

**DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF NOVOSIBIRSK STATE UNIVERSITY OF ARCHITECTURE AND CIVIL ENGINEERING (SIBSTRIN) IN THE INTERNATIONAL MARKET.** The objective of the study is to substantiate an approach to creation of a professional foreign language educational environment in Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering and to identify features of training multilingual specialists to solve problems of integrating the university into the international educational process. In order to achieve the goal, the following tasks are set and solved: to analyze existing educational universities activities in the international market; to study theoretical and methodological foundations and principles for the development of educational activities of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering in the international market; to develop educational activities of Sibstrin in the international market. The object of our study is foreign language educational activities of universities in the international market.

**Key words:** foreign language environment, Civil Engineering University, multilingual specialist, international educational process.

**И.М. Макарихина**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск,  
E-mail: [michmacha@mail.ru](mailto:michmacha@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА (СИБСТРИН) НА МЕЖДУНАРОДНОМ РЫНКЕ

В статье освещается подход к формированию профессиональной образовательной иноязычной среды в Новосибирском государственном архитектурно-строительном университете (Сибстрин) и выявлению особенностей подготовки мультиязычных специалистов для решения задач интеграции вуза в международный образовательный процесс. Объектом исследования является иноязычная образовательная деятельность вузов на международном рынке. Предмет исследования составляет совокупность теоретических, методических и практических вопросов, связанных с процессом развития образовательной деятельности НГАСУ (Сибстрин) на международном рынке.

**Ключевые слова:** иноязычная среда, строительный университет, мультиязычный специалист, международный образовательный процесс.

**Introduction.** Substantial modernization of higher education content in accordance with the requirements of society and the state to the level of specialists education, including in foreign languages is necessary in the conditions of the economic, socio-political and social relations transformation. The revision of traditional paradigm in the general system of higher education is due to the objective need of society for an individual, aware and practically realizing his vocation and purpose in various types and international practice arising [1, p. 5].

Modern-day English is the language of world science and advanced technologies, global politics, economics, trade and transport. The prevalence of the English language in Russia and the level of its proficiency are markedly different from world indicators. Russia has consistently been included in the group of countries with a low level of English according to "EF EPI Index" report of the international company Education First, compiled from the results of standardized testing, which was conducted in 72 countries around the world for the past six years. Studies show that many Russians do not have the need to speak foreign languages, about 54% of citizens do not feel the desire to study them, 13% are convinced that it is enough to know only Russian [1; 2].

But, world practice shows that about 80% of all information is stored in English, more than 50% of Internet websites are English-speaking. World science is considered monolingual, as up to 70% of scientific publications as a whole and 99% of publications on natural sciences are published in English by the EF EPI Index of the international company Education First. In 2016, the number of national English bilinguals is from 603,163,010 to 1 billion people, significantly exceeding the number of native speakers – 339,370,920 people, according to various estimates [1; 2].

English studding program is gaining momentum with increasing demand for English-language scientific products (English-language courses in disciplines, lectures, textbooks, books) [3].

The subject of the study is a set of theoretical, methodological and practical issues related to the educational activities Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) development in the international market.

*The theoretical basis of the research work* is the scientific works of well-known domestic and foreign scientists, which analyze theoretical and practice issues of the universities' educational activities development in the international market in the conditions of a scientific product commercialization.

**Materials and methods of the research work.** The study is carried out by analyzing the current problems of civil engineering education in the Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), discussing current achievements, indicators and approach for the creation of a foreign language learning environment in the context of the university internationalization and the possibility of double diplomas agreement.

Modern higher education institutions increase their potential every year, expand the prospects for dialogue and cooperation within universities in other countries, cultural and professional horizons of faculties and students at all levels of education. The international educational activity of the university is the decisive vital resource in the achievement of a student's life well-being and competitive success. This is largely facilitated by the transition to a personality-oriented paradigm of higher education, which ensures the creation of conditions for the most comprehensive multicultural and multilingual personality development of the future specialist as a subject of social relations and professional activity [4; 5].

The need for the educational activities of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) development in the international market arises due to the need for fundamental changes in the content of vocational education, in the educational process internationalization, in the ways of interaction between educational main subjects, in the quality assurance of meaningful teaching, oriented towards the student as a multi-national and multicultural society.

During our research work implementation we solved the following tasks:

1. We analyzed the regulatory documents of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, which indicated targets for the higher education development: the conditions for international academic mobility of students and teachers implementation of joint educational programs with leading foreign universities and research centers in the educational process, the implementation will complement educational programs in a foreign language and (or) in partnership with foreign higher educational institutions and scientific organizations, indicators of teaching staff's publication activity, which constitutes the legal basis for the development of a university foreign language educational environment.

Here we also presented the multimedia content of the project "Development of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) educational activities on the international market". In our opinion, it is necessary to create a foreign language information and communication educational environment in order to allow us forming the following professional competencies: 1) value-semantic, 2) special methodical, 3) linguistic, 4) educational and cognitive, 5) scientific and technological competence, 6) competence of personal self-improvement and achieving educational tasks, such as: taking into account the psychological characteristics of the individual, stimulating students' cognitive activity, strengthening learning motivation through individualization and differentiation [6].

2. We made a comparative analysis of the English-language educational programs' pricing policy at the undergraduate and graduate levels of leading universities in Russia, Turkey and China, analyzing the social context of participants in the educational process of Russian universities, the need in English lectures, foreign language motivational activity of students, undergraduates, graduate students and faculties of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), analysis of the internal and external environment "Development of educational activities of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) on the international market", its strengths and weaknesses [7; 8].

Therefore, we conclude that we should pay attention to the emergence of strong global universities – competitors (Turkey, China) in the educational services market; critically low number of overseas internships of a university faculty members, which negatively affects the image of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) on the world market of educational services; the lack of multimedia classrooms with the necessary linguistic equipment, for the formation of students' language competence at a higher level; the lack of implemented educational programs of higher education in a foreign language and (or) in partnership with foreign higher educational organizations; the lack of additional educational programs implemented in a foreign language and (or) in partnership with foreign higher educational organizations.

Also, we must take into account that, the number of foreign students entering our university is growing precisely because of high-quality education, in spite of the weaknesses of foreign language educational activities in our University. Students save money, because education in Russia is cheaper than in English-speaking countries, but the requirements of students from far and near abroad to the quality of foreign language educational services provided grow every year.

3. We formulated the criteria for requirements for international activities, based on our analysis of the regulatory documents of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, the educational services market, both Russian universities and other countries of the world.

**The results of the research.** The requirements for international activities are made according to the following criteria:

- Sustainable and positive image of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) foreign language learning environment on the educational international market.

- Increasing number of publications of international cited databases (Scopus, Web of Science, etc.), articles, respectively, should be created in English.

- International educational programs with partner universities (which materials must be in a foreign language).

- Academic mobility of teachers and students with the involvement of leading universities staff. Sufficient level of a foreign language is required in order to participate in mobility programs (as a rule, English).

- Publication of foreign scientists' works in foreign languages on digital media and E-books;

These indicators are based on the international component, respectively, reflecting the level of university internationalization. Russia's orientation towards the inclusion of its universities in international rankings suggests that the formation of a foreign language learning environment for the internationalization of universities will be a fundamental task of Russian university education in the coming decade.

For the Civil building university, one should constantly add the problem of creating a foreign language learning environment as an innovative component, because it is the demand for success of applied research at a university at the international level.

The specificity of Civil building university is the need to study a professionally-oriented foreign language, as well as the availability of a technical translation infrastructure to present the results of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) research at the international level.

Solving this problem, it is proposed to create a laboratory for the preparation and commercialization of scientific and industrial products of scientists of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) in English, including internationally, to create a foreign language learning environment, which will preserve the heritage of scientists of Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) through processing them works taking into account modern requirements and standards on digital media, including in foreign languages:

*Undergraduate and graduate students' preparing:*

- Translator in the field of professional business communication (traditional).
- Preparation for the international TOEFL exam for participation in academic mobility programs.

- The program "Professional interpreter (English for specific purposes)".
- Creating an English-speaking environment for students with advanced language training groups.

- Preparation for the foreign language learning environment creation in the context of the university internationalization tasks, including the formation of a joint educational program in a foreign language.

- Mobility of bachelors and undergraduates, up to 1 month, 1-2 semesters.
- Language internships for students and lecturers at partner universities.
- Students and lecturers exchange using joint garnet projects.
- Organization of joint events (conferences, seminars, Summer schools) with partner universities.

- Organization of sites for on-line training of foreign students.

*Staff preparing:*

- Publication activity of faculty in English.
- Presentation of scientific developments at conferences of any level in foreign languages (which is spelled out in any international agreement).

- Creation of the Rector's Staff reserve for the preparation and lecturing in English, publishing literature on digital media, including foreign languages to create a foreign language educational environment of the university.

- Staff participation in international mobility and commercialization of scientific products.

Flexible approach to learning a foreign language and professional translation skills is introduced to optimize the process [9]. Nowadays a number of e-learning courses in English on the preparation of engineering and environmental specialties, scientific and technical literature translators are being prepared for publication. In order to solve this problem, it is proposed to create a laboratory for the preparation and commercialization of the scientists' scientific and industrial works in Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) in English, including internationally, to create a foreign language learning environment, which will preserve the scientists' heritage in Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin), taking into account modern requirements and standards on digital media, including in foreign languages.

We use flexible, individualized approaches to a foreign languages teaching and translation skills developing to successfully create a language environment at a university. Our students with a wide variation in age, level of proficiency in a foreign language and the main specialty, as well as limited time resources, are trained in programs of a foreign language environment.

We suggested using conditions, both within university and international grant programs, such as UNESCO Chair (Japan, Indonesia) and Erasmus + grants to solve the financing of projects for a foreign language environment formation as a whole. Institute of International Affairs can provide financial support for the creation of a foreign language learning environment, directing profits from organizing and conducting courses on multimedia equipments acquiring.

The study is carried out by analyzing modern problems of Civil Engineering education in NSUACE (Sibstrin), discussing current achievements, indicators and approach to the formation of a foreign language learning environment in the context of the

university internationalization, including the formation of a joint educational program in a foreign language.

The study of the results of the analysis of modern problems of construction education in NGASU (Sibstrin), a discussion of current achievements, indicators and approaches to the formation of Russian-language training in the framework of the tasks of internationalization throughout the world.

The results of the foreign language training system at NSUACE (Sibstrin) internationalization would be to justify and introduce programs of a foreign language environment, which should include continuous language training for all categories of university staff – from students to administrators, as well as the creation and maintenance of a scientific database (articles) and educational (methodical documentation) materials in a foreign language.

#### Библиографический список / References

1. "EF EPI Index" of international company Education First <https://www.ef.ru/epi/>
2. State program of the Russian Federation "Development of education for 2016–2020".
3. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020.
4. Government Decree No. 211 of March 6, 2013.
5. Bezrukov A.N., Ziyatdinova Yu.N. *Professional foreign language environment as a condition for the internationalization of engineering education* // Modern problems of science and education. – 2015. – № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19740>.
6. Solnyshkova O.V., Temerbaeva Zh.A., Makarikhina I.M. *The manual "Development and Use of Electronic Educational Resources in Teaching Students and Schoolchildren."* PSU them. S. Tsagyrova – Pavlodar: Publishing House in Kereku – Pavlodar, 2018, 89s.
7. Makarikhina I.M. Improving the Didactic Competence of Teachers in The Process of Advanced Training (for example, the subject of English): author. dis. ... to-that ped. science. M. Makarikhina. – Barnaul, 2013 – 25 p.
8. Raisova A.B. *Development of Foreign Language Competence Using Copyright E-Learning Courses in a Multilingual Educational Environment (on the example of training bachelor of engineering and technology of the Republic of Kazakhstan)*: author. dis. ... to-that ped. the science. B. Raisova – Barnaul, 2013 – 25 p.
9. Studies of the Federal educational portal ESM, <http://ecsocman.hse.ru/expresspolls/results/24341150.html>

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 372.882

**Nikonova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [nikon\\_nad@mail.ru](mailto:nikon_nad@mail.ru)  
**Efimova E.A.**, MA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [efimova\\_ea95@mail.ru](mailto:efimova_ea95@mail.ru)

**COMPARATIVE STUDY OF LYRICAL WORKS IN HIGHER CLASSES: REGIONAL ASPECT.** The article analyzes essential characteristics of comparison as a means of analyzing a literary text in a modern multicultural educational space. Comparative analysis of works is considered as a condition for the development of the student's personality in accordance with the requirements of the GEF of secondary (complete) general education, the Unified State Examination (literature) and as a way to comprehend the multiplicity of literatures, their identity and national identity. The system of studying a theme "Poet and Poetry" is described in the context of an analysis of lyrical works by Russian poets A.S. Pushkin, B. Akhmadulina, Russian-speaking Yakut poet A.K. Mikhailova in high school. The presented comparative system of study encourages students in the context of a dialogue to discover new semantic structures, artistic and cultural values.

**Key words:** comparative analysis, lyrical text, theme of poet and poetry, multicultural learning environment, personality development conditions.

**Н.И. Никонова**, канд. пед. наук, доц. ФЛФ, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: [nikon\\_nad@mail.ru](mailto:nikon_nad@mail.ru)

**Е.А. Ефимова**, магистрант ФЛФ, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск,  
 E-mail: [efimova\\_ea95@mail.ru](mailto:efimova_ea95@mail.ru)

## СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье анализируются существенные характеристики сопоставления как средства анализа художественного текста в современном поликультурном образовательном пространстве. Сопоставительный анализ произведений рассматривается как условие развития личности школьника в соответствии с требованиями ФГОС среднего (полного) общего образования, ЕГЭ по литературе и как путь к постижению множественности литератур, их самобытности и национальной идентичности. Описывается система изучения темы «Поэт и поэзия» в контексте анализа лирических произведений русских поэтов А.С. Пушкина, Б. Ахмадулиной, русскоязычного якутского поэта А.К. Михайлова в старших классах. Представленная сопоставительная система изучения лирики побуждает обучающихся в условиях диалога открывать новые смысловые структуры, художественные и культурные ценности.

**Ключевые слова:** сопоставительный анализ, лирический текст, тема поэта и поэзии, поликультурная среда обучения, условия развития личности.

С глобализацией современного мира, с расширением информационного поля особое значение приобретает умение анализировать, квалифицировать, систематизировать полученные знания. Понимание художественного мира формируется на уроках литературы, где сопоставление становится основой работы с текстом и представляет собой «сопоставление различных фактов и реалий с целью выявления в них общего и различного» [1, с. 441].

Необходимость разработки данного метода анализа художественного произведения обусловлена не только требованиями, предъявляемыми выпускникам [2], но и особенностями Единого государственного экзамена по литературе, где обучающиеся должны продемонстрировать «владение навыками сопоставления, классификации, ранжирования объектов по одному или нескольким предложенным основаниям и критериям; самостоятельного определения оснований для сопоставления и аргументации позиций сопоставления» [3, с. 51]. Анализ экзаменационных работ выпускников Республики Саха (Якутия) показывает, что старшеклассники хуже всего справляются с заданием 16 (сопоставление лирических произведений), особенно трудно подобрать им второе стихотворение для сопоставления. Основными причинами невысоких результатов выполнения задания 16 являются узкий читательский кругозор школьников (невозможность подбора второго аргумента), непопулярность лирических произведений в самостоятельном чтении школьников, родо-жанровая специфика лирики, субъективность читательского восприятия, отсутствие навыков аспектного сравнения, при всем этом стандарты диктуют свои правила:

«владение навыками анализа художественных произведений с учетом жанрово-родовой специфики» [2, с. 8].

Сопоставительное изучение произведений русской и родной литератур способствует активизации и углублению читательских интересов, правильному и глубокому пониманию различных текстов, чтение становится средством «постижения других культур, уважительного отношения к ним» [2, с. 8]. Значимость обучения сопоставления художественных произведений в контексте диалога литератур подтверждается исследованиями таких авторов, как М.М. Бахтин [4], И.Г. Неупокоева [5], М.В. Черкезова [6] и других, которые указывали в своих трудах на актуальность и необходимость сопоставительного изучения художественных текстов.

В целях преодоления трудностей, возникающих у обучающихся при изучении произведений русской литературы, важно устанавливать взаимосвязь между русской и родной литературой, сравнивать быт и культуру русского, якутского народов, выявлять сходства и различия в произведениях писателей не только на уровне содержания, но и на уровне формы. Схожие мотивы, темы, концепты можно найти в любой литературе. Однако при сопоставлении мы больше говорим об идентичности той или иной культуры. В своем исследовании мы опираемся на классификацию школьного сопоставительного анализа С.А. Зинина, который выделил внутритекстовые, межтекстовые, интерпретационные сопоставления [7]. Подобная типологизация способствует использованию сопоставления как приема обучения, предполагающего параллельное изучение двух или нескольких художественных произведений.

Рассмотрим возможности реализации принципов сопоставительного анализа на примере изучения темы «Поэт и поэзия» в творчестве А.С. Пушкина [8], Б. Ахмадулиной [9], русскоязычного якутского поэта А.К. Михайлова [10] в старших классах МОБУ «Намская улусная гимназия» им. Н.С. Охлопкова Намского района Республики Саха (Якутия). Учет регионального компонента на уроках литературы является важным аспектом в обучении учащихся-билингвов. Выбор данных произведений обосновывается тематической близостью, эмоциональным состоянием лирических героев, лексико-семантическим полем. Мы не преследовали цели оценить каждое произведение, нам нужно было показать обучающимся черты сходства и различия, «найти общее и индивидуальное, неповторимое в творчестве разных художников слова» [11, с. 8].

Тема поэта и поэзии является традиционной для русской литературы. В лирике А.С. Пушкина эта тема занимает особое место. Он написал более десятка стихотворений, раскрывающих тему поэта и поэзии с разных сторон: «Разговор книгопродавца с поэтом», «Пророк», «Поэт», «Поэт и толпа», «Поэту», «Я памятник себе воздвиг нерукотворный» и другие. Своеобразно через диалог с поэтами и внутренним диалогом лирической героини раскрывает образ поэта Белла Ахмадулина в своих творениях «Бессмертьем душу обольщая...», «День поэзии», «Ночь», «Биографическая справка», «Снимок».

В творчестве А.К. Михайлова данная тема раскрывается в стихотворениях «Поэт», «Дар небес», «Стихотворцу», «Заветная тетрадь», «Творчество», «В эпоху цинизма и наглых речей...», «Стопка чистой бумаги стон вызывает невольно...» и др. На занятии обучающиеся получили возможность сопоставить стихотворения «Поэт» А.С. Пушкина «Поэт» А.К. Михайлова (таблица 1), «Ночь» Беллы Ахмадулиной и «Стопка чистой бумаги стон вызывает невольно...» А.К. Михайлова (таблица 2).

Стихотворения поэтов раскрывают муки творчества и важность момента вдохновения. Очевидна общность мировосприятия обоих лирических героев. Мы видим обыденное состояние поэта, и лишь неожиданное вдохновение заставляет его обрести некий смысл, пробудить поэтическую силу. Лирические герои – «поэты» отличаются умением видеть то, чего не могут видеть другие, умением глубоко чувствовать, отличать «главное» от «фона». В обоих стихотворениях поэты наделены божественным даром, возможностью творить, но в то же время, лирический герой А.С. Пушкина – избранник, а у Михайлова А.К. – обычный человек со своими заботами и проблемами. Схожие мотивы прослеживаются в другом стихотворении А.К. Михайлова «Стопка чистой бумаги стон вызывает невольно...».

Стихотворения показывают читателю мысли и чувства поэтов, всю сложность творческого процесса. Однако у Ахмадулиной лирическая героиня сталкивается с отсутствием вдохновения. Автор использует олицетворение для того, чтобы показать, как легко поэта могла бы написать стихотворения о чем-то простом: «Уверенный, что мной уже любим, бубнит и кланит голосок предмета, его душа желает быть воспета, и непременно голосом моим». Эти «предметы» сами готовы стать объектом вдохновения для героини. Но тогда стихотворения будут слишком простыми, ненаполненными какого-то великого смысла. Именно поэтому ее разум «...не допускает руку до блаженства затеять ямб в беспечности былой», она сопротивляется с желанием написать о том, что ее окружает: «пока руке бездействовать велю». Лирическая героиня ждет настоящей, стоящей идеи, какого-то озарения. У Михайлова лирический герой полон вдохновения и мыслей, которые возникают хаотично, внезапно. Он словно не поспевает за своими мыслями, стремится все запечатлеть на бумаге. Бессонные ночи дают плоды: «Ночные мои озаренья белоснежную стайей застынут на глади стола».

Таблица 1

Сопоставление стихотворений А.С. Пушкина и А.К. Михайлова

Критерии	А.С. Пушкин «Поэт»	А.К. Михайлов «Поэт»
Сходства		
Тема произведений	Стихотворения о судьбе поэтов, о муках творчества	
Мотив божественного начала	«Пока не требует поэта К священной жертве Аполлон»	«Какие он испытывает боли - О том лишь ведают он сам да Бог»
Лирический герой	«В заботах суетного света он малодушно погружен» «И меж детей ничтожных мира, Быть может, всех ничтожней он...», «Бежит он, дикий и суровый...»	«Пусть все пройдет, все суета сует...» «Поэт бывает суетлив и боек, Поэт бывает величав и строг...»
Бегство от мирской суеты	«На берега пустынных волн, В широко-шумные дубровы...»	«Он над рекой – не средь зеркальных стекол».  «Под всплеск волны, под отблески огня Он ощущает вечности дыханье»
Различия		
Поиск вдохновения	«Но лишь божественный глагол До слуха чуткого коснется...»	«Он ценит вещи, восхищаясь формой, Он проникает в корневую суть»
Близость к миру	Поэт «людской чуждается молвы»	Поэт «понимает бренность бытия и ценит на планете пребыванье», он близок к народу и един с миром «Поэт с охотниками сам охотник И с рыбаками – он всегда рыбак И если надо, он печник и плотник, И пьет вино, и курит злой табак. И, если надо, в мэрию он ходит, За справками на пенсию стоит...»

Таблица 2

Ключевые образы в стихотворениях Б. Ахмадулиной и А.К. Михайлова

Б. Ахмадулина	А.К. Михайлов
«Уже рассвет темнеет с трёх сторон...»	«И сидеть до зари...»
«белизна бумаги»	«Стопка чистой бумаги»
«Свеча»	«Свет лампы»
«...сквозь воздух, затвердевший над столом»	«Застынут на глади стола...»
«...в пустом доме, средь снежного разлива...»	«Сквозь метели колючие, Сквозь завыванье и снег»

## Библиографический список

- Болотнова Н.С. *Филологический анализ текста: учеб. пособие*. 3-е изд. Москва: Флинта: Наука, 2007.
- Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: <http://минобрнауки.рф/2365>

3. Зинин С.А., Зинина Е.А., Новикова Л.В. ЕГЭ как форма проверки образовательной подготовки по литературе: возможности и ограничения. *Педагогические измерения*, 2019; 1: 50 – 54.
4. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.
5. Неупокоева И.Г. *Некоторые вопросы изучения взаимосвязей и взаимодействия национальных литератур*. Москва, 1960.
6. Черкезова М.В. *Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие*. М.: Дрофа, 2008.
7. Зинин С.А. *Методика проблемно-сопоставительного анализа и ее роль в совершенствовании курса литературы в 11 классе*. Москва, 1993.
8. Пушкин А.С. Пушкин А.С. *Собрание сочинений в 10-и томах*. Москва: Изд-во Правда, 1981.
9. Ахмадулина Б.А. *Полное собрание сочинений в одном томе*. Москва: «Издательство АЛФА-КНИГА», 2012.
10. Михайлов А.К. *Серебряная ночь: Стихи, проза*. Якутск: Нац. кн. изд-во «Бичик», 2012.
11. Чернухина И.Я. *Основы контрастной поэтики*. Воронеж: Изд-во Воронежского ун-ва, 1990.

## References

1. Bolotnova N.S. *Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie*. 3-e izd. Moskva: Flinta: Nauka, 2007.
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obschego obrazovaniya*. Uтвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. Available at: <http://minobrnauki.rf/2365>
3. Zinin S.A., Zinina E.A., Novikova L.V. EG'E kak forma proverki obrazovatel'noj podgotovki po literature: vozmozhnosti i ogranicheniya. *Pedagogicheskie izmereniya*, 2019; 1: 50 – 54.
4. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskustvo, 1986.
5. Neupokoeva I.G. *Nekotorye voprosy izucheniya vzaimosvyazey i vzaimodeystviya nacional'nyh literatur*. Moskva, 1960.
6. Cherkezova M.V. *Problemy prepodavaniya russkoj literatury v inokul'turnoj srede: metodicheskoe posobie*. M.: Drofa, 2008.
7. Zinin S.A. *Metodika problemno-sopostavitel'nogo analiza i ee rol' v sovershenstvovanii kursa literatury v 11 klasse*. Moskva, 1993.
8. Pushkin A.S. *Pushkin A.S. Sbranie sochinenij v 10-i tomah*. Moskva: Izd-vo Pravda, 1981.
9. Ahmadulina B.A. *Polnoe sobranie sochinenij v odnom tome*. Moskva: «Izdatel'stvo AL'FA-KNIGA», 2012.
10. Mihajlov A.K. *Serebryanaya noch': Stihy, proza*. Yakutsk: Nac. kn. izd-vo «Bichik».
11. Chernuhina I.Ya. *Osnovy kontrastivnoj po'etiki*. Voronezh: Izd-vo Voronezhskogo un-va, 1990.

Статья поступила в редакцию 27.07.19

УДК 377.37.047

**Novichkova N.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),E-mail: [nownad@mail.ru](mailto:nownad@mail.ru)**Dementieva N.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia),E-mail: [dementieva58@yandex.ru](mailto:dementieva58@yandex.ru)

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION.** The article presents the author's position on a problem of providing pedagogical support for professional self-determination of future teachers, which is organized as part of professional training of future teachers in a pedagogical university, with an emphasis on students learning the disciplines of the pedagogical unit. The specificity of the author's position is that the researcher considers pedagogical support of professional self-determination of future teachers as a strategy and tactics of educational work, and therefore pedagogical activity, which is aimed at creating the basic conditions: for the value professional choice of the pedagogical profession, individual help in this choice, support in self-realization in various activities and communication related to future teaching activities.

**Key words:** professional self-determination, pedagogical support, professional preparation of future teacher, stage of professional education.

**Н.М. Новичкова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск,E-mail: [nownad@mail.ru](mailto:nownad@mail.ru)**Н.Н. Деметиева**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск,E-mail: [dementieva58@yandex.ru](mailto:dementieva58@yandex.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В данной статье представлена авторская позиция по проблеме обеспечения педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов, которое организуется в рамках профессиональной подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе, с акцентом на изучение студентами дисциплин педагогического блока. Специфика авторской позиции заключается в том, что педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов нами рассматривается как стратегия и тактика воспитательной работы, а значит, педагогической деятельности, которая направлена на создание основных условий: для ценностного профессионального выбора педагогической профессии, индивидуальной помощи в данном выборе, поддержки в самореализации в различных видах деятельности и общения, связанных с будущей педагогической деятельностью.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, педагогическое сопровождение, профессиональная подготовка будущего педагога, этап профессионального образования.

Профессиональная подготовка будущих педагогов в педагогическом вузе имеет свои внутренние ресурсы в обеспечении пространства для профессионального самоопределения студентов как будущих педагогов: в выборе педагогической профессии, её ценностных ориентиров и оснований, ценностных предпочтений в овладении педагогическими средствами, в формировании устойчивых мотивов к выбору педагогической деятельности в качестве профессиональной. Сохраняется актуальность исследования определенных факторов, условий, создаваемых в современном инновационном образовательном процессе и их влияния на профессиональное становление и развитие будущего педагога. Профессиональное самоопределение будущих педагогов, обучающихся в педагогическом вузе, несмотря на достаточно разностороннее теоретическое освещение его в педагогических трудах на рубеже 20 и 21 веков, остается актуальным для научных исследований в педагогическом познании и теории высшего профессионального образования, что объясняется объективно существующей потребностью общества и сферы образования в научных выводах и рекомендациях по обеспечению

результативного педагогического сопровождения будущих педагогов как профессионалов в изменяющихся социокультурных и социально-педагогических условиях.

Мы рассматриваем профессиональное самоопределение студентов в педагогическом вузе в контексте профессиональной подготовки педагогов, принимая во внимание известные выводы учёных об условиях, влияющих и способствующих профессиональному самоопределению студентов: организация учебной деятельности в вузе, педагогическая практика различных видов, студенческая общественная жизнь (внеаудиторная деятельность) (З.А. Абасов, А.А. Абдулина, Т.М. Буякас, Т.В. Кудрявцев, С.В. Кульневич, Ю.Л. Львова, А.Б. Орлов, В.И. Слободчиков, Т.В. Шадрин).

Цель данной статьи заключается в изложении авторской позиции по проблеме обеспечения педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов, организуемого в формате профессиональной подготовки будущих педагогов в педагогическом вузе, с акцентом на изучение студентами дисциплин педагогического блока.

Теоретические основания к разработке проблемы данного исследования складываются, с одной стороны, из выводов учёных, исследующих смыслы и акценты профессионального самоопределения личности: философские, психологические, педагогические, социологические:

- о содержании профессионального самоопределения, его обусловленности развитием личности будущего профессионала, социальной среды, идентификацией с профессией (Е.Г. Багракова, В.А. Бодров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.Б. Корзин, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков и др.);
- о развитии ценностно-мотивационной сферы личности как составляющей механизма профессионального самоопределения (С.В. Бобровицкая, Ю.С. Колесников, В.Т. Лисовский, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, Б.Г. Рубин и др.);
- о готовности принимать решения (И.И. Басхаева, Е.А. Климов, Е.В. Логинова, Н.А. Мишанина, Л.А. Наумова);
- об обусловленности и зависимости специфики профессионального становления и развития будущего профессионала от периода и фазы профессионального становления и развития (В.А. Бодров, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренков);
- об особенностях профессионального самоопределения студентов в период обучения в вузе (З.А. Абасов, Н.М. Аксенова, Н.Н. Захаров, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, Н.Н. Никитина, М.А. Петухов, С.Н. Чистякова и др.);
- о влиянии личностных качеств (коммуникативности, активности, эмоциональности, стрессоустойчивости, саморегуляции и др.) на профессиональное самоопределение студентов (М.Ю. Диканова, Н.Е. Касаткина, В.Ш. Набиев, Н.Н. Никитина, Н.М. Новичкова, М.В. Парамонова, М.А. Петухов и др.).

С другой стороны, в исследовании востребованы теоретические положения и выводы, разработанные учеными в педагогике о педагогическом сопровождении: его сущности, функциях, видах, о связи с педагогической поддержкой, о моделях его реализации (Е.А. Александрова, И.Ю. Вершинин, О.С. Газман, Н.В. Синицына, О.А. Титова и др.).

В теоретической части нашего исследования считаем важным обозначить теоретические позиции по следующим аспектам: сущность профессионального самоопределения будущего педагога, его некоторые особенности, связь его с личностным развитием педагога, сущность педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущих педагогов.

Характеризуя подходы к определению сущности профессионального самоопределения в контексте нашего исследования, необходимо отметить, по меньшей мере, те из них, которые могут выполнять инструментальную роль в педагогическом сопровождении процесса профессионального самоопределения будущего педагога.

Профессиональное самоопределение личности рассматривают:

- а) «...как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [1, с. 10];
- б) как непрерывный процесс выбора и обретения ценностных оснований профессиональной деятельности, в котором проявляется субъектность и субъективная активность будущего педагога [2, с. 29];
- в) как «выбор и сознательную постановку перед собой целей мы называем самоопределением» [3, с. 39].

Рассматривая назначения профессионального самоопределения будущего педагога, мы придерживаемся точки зрения педагога-гуманиста О.С. Газмана, который считал способность к самоопределению центральным, базовым компонентом культуры личности, заключающимся в способности самостоятельно выбирать, вырабатывать жизненные критерии и руководствоваться ими в поведении и деятельности [3, с. 53]. Он отмечал особое назначение самоопределения как «... подлинно гуманный путь к развитию – личностному, гражданскому, профессиональному...», что «...в гармонии человека с самим собой должно идти гражданское, профессиональное и нравственное самоопределение» [3, с. 60].

В своем исследовании мы опираемся на идеи системогенетического подхода к развитию профессионала (В.Д. Шадриков) и в процессе профессионализации (Ю.П. Поваренков), согласно которым профессиональное самоопределение понимается как ведущая форма профессиональной активности, определяющая ход профессионализации личности [4]. Процесс профессионального самоопределения носит циклический характер и активизируется, когда возникают конкретные задачи профессионального развития в условиях педагогического сопровождения.

В педагогической литературе обращаются к понятию «педагогическое сопровождение», опираясь на точки зрения психологов, педагогов, которые характеризуют сущностный смысл сопровождения: как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на приобщение школьников к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для их самореализации и саморазвития (А.В. Мудрик) [5], как тип педагогической деятельности, в процессе которой школьника научают самостоятельным шагам в планировании и организации жизнедеятельности, разрешении проблемных ситуаций и др. (Е.А. Александрова) [6], как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора (М.И. Рожков) [7], как пролонгированную педагогическую поддержку (П.А. Эльканова) [8].

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов как стратегию и тактику воспитательной работы, направленной на создание условий для ценностного профессионального выбора педагогической профессии, а также индивидуальной помощи в данном выборе, поддержки в самореализации в различных видах деятельности и общения, связанных с будущей педагогической деятельностью. На наш взгляд, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов в образовательном процессе может выступать: а) составляющей частью педагогической деятельности профессионала, б) самой педагогической деятельностью, в) дополнительной составляющей к педагогической поддержке и др.

Для раскрытия темы статьи мы обращаемся к экспериментальной части исследования и его результатам, проведенному на базе УлГПУ им. И.Н. Ульянова в 2017 – 2018 году, которое позволило выявить мотивы выбора педагогической профессии, определить субъекты данного выбора, установить зависимость между мотивами выбора педагогической профессии и профессиональными планами будущих педагогов, а также зафиксировать, каким образом меняются их профессиональные планы. В процессе анкетирования 445 респондентов-студентов (225 студентов первого курса и 220 студентов выпускного курса ряда факультетов) получены результаты, которые были осмыслены с точки зрения характеристики некоторых особенностей профессионального самоопределения студентов педагогического вуза в современных условиях, а также в плане необходимости учета их в образовательном процессе при изучении педагогических дисциплин с тем, чтобы обеспечить педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов [9].

В результате диагностики влияния субъектов профессионального самоопределения на выбор профессии установлено, что 41,3% обучающихся студентов (в % от числа опрошенных) проявили полную самостоятельность в выборе педагогической профессии; 29,71% студентов совершили данный выбор под влиянием родителей (для сравнения: по данным С.Н. Чистяковой, Н.Н. Захарова: в 1970 г. 46%, а в 1985 г. 51,5% выпускников школы выбрали профессию по совету родителей [10, с. 56], 25% бакалавров считают, что на их выбор профессии педагога оказали влияние учителя школы (для сравнения: по данным С.Н. Чистяковой, Н.Н. Захарова: в 1970 г. и 1985 г. 24-27% старшеклассников признавали, что школа оказала влияние на выбор профессии [10, с. 54]; 4,11% бакалавров называют влияние друзей на выбор профессии).

В нашем исследовании ставилась задача выявить связь между мотивами выбора педагогической профессии и профессиональными и планами студентов. Установлено, что студенты с внутренней мотивацией выбора педагогической профессии связывают профессиональные планы с работой в школе: 80% студентов первого курса и только 56,6% студентов выпускного курса (от числа опрошенных), с работой в другом месте – 10% первокурсников и 24,53% выпускников, и не определившихся – 10% на первом курсе и 18,87% на выпускном курсе. Так за время обучения в вузе происходит пересмотр ценностей и корректировка профессиональных планов будущих педагогов, что обусловлено процессом профессионального самоопределения будущего специалиста на этапе профессиональной подготовки в контексте соотношения содержания, трудовых функций, требований педагогической профессии со своими особенностями (психофизиологическими, личностными), компетенциями и компетентностями, а также влияния социальных факторов на корректировку мотивации и профессиональных намерений будущего педагога.

В профессиональной подготовке будущих педагогов в процессе педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности реализуются в комплексе несколько взаимосвязанных подходов, известных в отечественной педагогике: аксиологический, мотивационный, рефлексивный, целостный и др. при изучении педагогических дисциплин, таких как: «Педагогика», «Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса», «Культура профессионального саморазвития педагога-психолога», «Возрастная педагогика», «Практика по получению первичных профессиональных умений и опыта педагогической деятельности».

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин направлено: на развитие профессиональных (внутренних) мотивов выбора педагогической профессии, связанных с интересом к профессии педагога, с осознанием своих качеств и способностей к данной профессии, с потребностью и желанием выполнять какие-либо трудовые действия в педагогической деятельности как профессиональной; на формирование компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, педагогических; на обретение первоначального опыта педагогической деятельности в формате интерактивного обучения.

Мы исходим из того, что главное назначение педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего педагога в образовательном процессе педагогического вуза состоит в педагогическом, технологическом, методическом обеспечении педагогических условий для продуктивной реализации процесса профессионального самоопределения каждого обучающегося. Под педагогическими условиями профессионального самоопределения будущего педагога мы понимаем условия, которые создаются в педагогическом вузе «по маршруту» «старшеклассник–абитуриент–студент»: а) на этапе абитуриентства (стадия оптации в психологии профессионального образования) и б) на этапе профессионального образования (стадия профессиональной подготовки).

Важнейшей составляющей в содержании педагогического сопровождения профессионального самоопределения будущего педагога в образовательном процессе выступает его деятельность по усвоению педагогических ценностей, мировоззренческих идей, знаний, умений, компетенций при изучении педагогических учебных курсов. Так, педагоги и старшеклассники осуществляют процесс профессионального самоопределения как педагога при изучении основ педагогики и психологии в социально-гуманитарных классах распределенного лица при ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», где учебные занятия ведут кандидаты педагогических наук, доценты. Этот образовательный процесс выстраивается как увлекательное погружение в мир психологических и педагогических идей, ценностей, разнообразных умений, необходимых школьнику как будущему педагогу и как современному цивилизованному человеку.

К педагогическим условиям профессионального самоопределения будущего педагога на этапе абитуриентства необходимо отнести следующие условия, которые создаются совместными усилиями школьного учителя, преподавателей педагогического университета, родителей в приоритетном сопровождении подвиза:

- разработка и реализация программы профессионального самоопределения, что формировало бы у старшеклассников внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно выбирать профессию с учетом своих особенностей, интересов и возможностей;
- реализация контекстного подхода к обучению в профильных педагогических классах, предполагающего актуализацию в профильных предметах ценностных основ различных видов профессиональной педагогической деятельности;
- выделение содержательных акцентов в изучаемом материале о профессионально и лично значимых ценностях педагогической деятельности (возможно, посредством разработки отдельных модулей в изучаемых предметах или спецкурсов);
- помощь старшеклассникам в развитии самосознания, направленного на осмысление особенностей педагогической профессии, её возможностей для творческой самореализации учителя, служения детству, обществу, государству;
- поддержка абитуриентов в проектировании профессионального идеала педагога и в соотношении своих возможностей с ним;
- применение в образовательном процессе технологий и техник, методик, которые бы вызвали устойчивый интерес у старшеклассников к педагогической деятельности;
- предоставление возможности в школе совершать профессиональные мини-пробы, которые стимулировали бы старшеклассников к профессионально ориентированной практической деятельности старшеклассников, развивали бы их творческие способности;
- индивидуально-адресная помощь конкретным старшеклассникам в определении своих профессионально-педагогических предпочтений и устойчивого выбора профессии педагога;
- обеспечение проработанности единства педагогического вуза, школы и семьи в решении проблемы профессионального самоопределения старшеклассников.

В рамках изучения педагогических дисциплин студентами данного педагогического вуза приоритетное внимание уделяется формированию мотивации к педагогической деятельности и первоначального опыта педагогической деятельности, для чего педагогическое сопровождение будущих педагогов осуществляется в системе, где используются:

а) обращение к базисным педагогическим идеям и ценностям через слово педагогов-классиков отечественной и зарубежной педагогики; изучение классических произведений педагогов-классиков (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, М. Монтессори, А. Нейл, В.А. Караковский, Л. Кольберг, Я. Корчак, А.Н. Тубельский, Р. Штайнер, М.П. Щетинин, С. Френе и др.), обмен между студентами мнениями и отношением к усвоенным педагогическим идеям;

б) на учебных занятиях активные и интерактивные методы и формы усвоения происходит усвоение специфики педагогической деятельности через творческое сотрудничество студентов (работа в малых группах сменного состава,

дискуссии в различных вариантах, создание интерактивной выставки, творческие устные и электронные презентации, решение кейс-задач, творческие педагогические мини-проекты и др.);

в) в формате внеаудиторных занятий проводятся встречи в Педагогической гостиной с педагогом-мастером, с победителем профессиональных конкурсов «Учитель года», «Педагогический дебют», с представителями педагогической дидактики; проводятся мастер-классы педагогами из образовательных организаций и мини мастер-классы самими студентами;

г) в формате выездных в профессионально-направленных педагогических студенческих конкурсах («Учитель нового поколения» и др.), олимпиадах, форумах, чтениях, конференциях, где будущие педагоги закрепляют свой интерес к выбранной профессии, благодаря которым стремятся к профессиональному самосовершенствованию и занимаются саморазвитием профессиональной культуры и т. д.

На этапе профессионального образования (обучения в педагогическом учебном заведении) обеспечиваются следующие условия:

- создание службы психологического сопровождения, которая помогает студенту формулировать цели развития социально-профессиональной направленности, формирования профессионального самосознания, профессионально важных качеств;
- организация возможной диагностики результативности педагогического сопровождения профессионального самоопределения студентов, аналоги которой находим в педагогических исследованиях;
- преобладание лично-ориентированного и практико-ориентированного подхода к обучению будущих педагогов, сочетание которых предусматривает, что используемые в учебном процессе формы обучения должны быть адекватны формам профессиональной деятельности и адекватно востребовать профессионально-значимые личностные качества будущего педагога в деятельности;
- преобладание в организации обучения интерактивных форм и методов, технологий обучения, в которых будущие педагоги имеют возможность самовыражения, самореализации, сотворчества, со-развития;
- погружение студентов как будущих педагогов в профессиональную среду с целью: освоения основных функций педагогической деятельности – обучающей, воспитательной, развивающей, аксиологической, исследовательской, методической, коррекционной, а также творческой самореализации, развития мотивации к педагогической деятельности, решения реальных школьных проблем, формирования профессиональной идентичности, внутренней готовности студентов к педагогической деятельности [11, с. 134 – 135];
- педагогическая практика у педагогов-мастеров, у которых можно наблюдать образцы методического мастерства, педагогического искусства, проявления личностных качеств;
- участие в сетевых формах сотрудничества педагогического университета – педагогической школы, в которых также имеют место ситуации-образцы профессионального поведения педагогов, педагогической культуры, педагогической компетентности, педагогического мастерства;
- участие в профессионально-направленных студенческих конкурсах, олимпиадах, форумах, чтениях, конференциях, где будущие педагоги закрепляют свой интерес к выбранной профессии, благодаря которым стремятся к самосовершенствованию и т. д.

Таким образом, педагогическое сопровождение самоопределения будущего педагога в профессиональной деятельности имеет специфику, как на этапе абитуриентства, так и на этапе профессионального образования, которая определяет его педагогические условия, однако необходимо отметить, что стратегически именно процесс профессионального самоопределения как ценностного поиска и выбора составляет общее базовое основание для указанных этапов. Именно профессиональное самоопределение важно ставить во главу угла в процессе профориентационной работы со старшеклассниками как возможными абитуриентами педагогического вуза и со студентами как будущими педагогами, профессиональное становление и развитие которых происходит в процессе профессиональной подготовки в вузе, в частности, при изучении педагогических дисциплин.

#### Библиографический список

1. Пряжников Н.С. *Профессиональное самоопределение: теория и практика*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2008.
2. Никитина Н.Н., Балашова В.Г., Новичкова Н.М. *Социально-педагогические основы ценностного самоопределения в ранней юности*: методическое пособие. Ульяновск: УлГПУ, 2006.
3. Газман О.С. *Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы*. Москва: МИРОС, 2002.
4. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека. *Идея системности в современной психологии*. Под редакцией В.А. Барабанщикова. Москва: «Институт психологии РАН», 2005: 360 – 384.
5. Мудрик А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации. *Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология*. 2008; 3: 7 – 24.
6. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение. *Новые ценности образования: антропологический, деятельностный и культурологический подходы*. Тезаурус. 2005; 5: 98.
7. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение: концептуальное осмысление процесса. *Психология и педагогика социального воспитания*. Материалы научно-практической конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.Н. Лутошкина. Кострома; 2005: 322 – 329.
8. Эльканова П.А. *Педагогическое сопровождение социализации подростков*: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2000: 19.
9. Абасов А.С., Курелева Т.Н. О некоторых особенностях профессионального самоопределения студентов педагогического вуза в современных условиях. *Инновации в образовании*. 2019; 5: 89 – 102.

10. Чистякова С.Н., Захаров Н.Н. *Профессиональная ориентация школьников: организация и управление*. Москва: Педагогика, 1989.
11. Новичкова Н.М. Педагогическая практика как пространство профессионально-личностного становления будущего педагога. *Дело его жизни*. Сборник научных статей, посвященных 160-летию И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2008: 133 – 139.

## References

1. Pryazhnikov N.S. *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika*: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: «Академия», 2008.
2. Nikitina N.N., Balashova V.G., Novichkova N.M. *Social'no-pedagogicheskie osnovy cennostnogo samoopredeleniya v rannej yunosti*: metodicheskoe posobie. Ul'yanovsk: UIGPU, 2006.
3. Gazman O.S. *Neklassicheskoe vospitanie: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pedagogike svobody*. Moskva: MIROS, 2002.
4. Povarenkov Yu.P. Sistemogeneticheskaya koncepciya professional'nogo stanovleniya cheloveka. *Ideya sistemnosti v sovremennoj psihologii*. Pod redakciej V.A. Barabanshikova. Moskva: «Institut psihologii RAN», 2005: 360 – 384.
5. Mudrik A.V. Vospitanie kak sostavnaya chast' processa socializacii. *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologiya*. 2008; 3: 7 – 24.
6. Aleksandrova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie. *Novye cennosti obrazovaniya: antropologicheskij, deyatel'nostnyj i kul'turologicheskij podhody*. Tezaurus. 2005; 5: 98.
7. Rozhkov M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie: konceptual'noe osmyslenie processa. *Psihologiya i pedagogika social'nogo vospitaniya: Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina*. Kostroma; 2005: 322 – 329.
8. El'kanova P.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie socializacii podrostkov*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 2000: 19.
9. Abasov A.S., Kureleva T.N. O nekotoryh osobennostyah professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza v sovremennyh usloviyah. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; 5: 89 – 102.
10. Chistyakova S.N., Zaharov N.N. *Professional'naya orientaciya shkol'nikov: organizaciya i upravlenie*. Moskva: Pedagogika, 1989.
11. Novichkova N.M. Pedagogicheskaya praktika kak prostranstvo professional'no-lichnostnogo stanovleniya buduschego pedagoga. *Delo ego zhizni*. Sbornik nauchnyh statej, posvyaschennyh 160-letiyu I.Ya. Yakovleva. Cheboksary, 2008: 133 – 139.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 378.6:94(574)

**Ogoltsova E.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Psychology University (Novosibirsk, Russia), E-mail: cmaffia72@mail.ru

**CHARACTERISTIC FEATURES OF CONTROLLING THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR STUDENTS.** The article studies the specifics of controlling the process of professional education of students of higher educational institutions, level functions of education process management. The analysis of the management of this process from a system-functional aspect is carried out, which allows noting down that such management is pedagogical system since it represents the ordered summation of functional components. Management is considered as not a single action, but as a series of continuous meaningfully filled interrelated actions. Then was drawn the conclusion that direct participation in activity will provide to a young man valuable experience of realization of initiatives, and will become a factor of increase of self-confidence.

**Key words:** professional education, education process management, governance challenges.

**Е.Г. Огольцова**, канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: cmaffia72@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрены особенности управления процессом профессионального образования студентов высших учебных заведений, уровень функций управления учебным процессом. Проведен анализ процесса управления профессиональным образованием студента и системно-функционального аспекта, что позволяет установить, что такое управление и является педагогической системой, поскольку представляет собой упорядоченное суммирование функциональных компонентов. Управление рассматривается не как единое действие, а как серия непрерывно значимых наполненных взаимосвязанных действий. Затем был сделан вывод о том, что непосредственное участие в деятельности предоставит молодому человеку ценный опыт реализации инициатив и станет фактором повышения уверенности в себе.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, управление образовательным процессом, проблемы управления.

### Introduction

In the most general understanding "management" is the function of organizational systems of different natures (technological, biological, social), providing preservation of their structure, maintenance of a certain condition or transfer into the other condition according to the objective laws of the given system existence, implementation of a program or a consciously desired goal. The theoretical approaches to the management are laid according to the general systems theory (L. von Bertalanffy), synergetics (G. Hacken), and "organismal management theory" (A.N. Kolmogorov). Management is understood as the activity which is focused on the development of decisions, organization, control, regulation of control object in accordance with the set purpose, analysis and summing-up on the basis of verifiable information.

On the ground of analysis of management literature it is possible to mark the functions of three basic level functions of education process management. The first is governmental which determines the macrosystem of character education in the governmental and intergovernmental space in whole. On this level the control subject is the state, pursuing a definite policy in the educational sphere. The second level represents an intrastate (educational) system, which consists of the regional educational spheres. The regional management is characterized by the factor that functions in conditions of continuous change of external and internal environments and the problem involves the most effectively answer to these changes. The effectiveness of the management system on the given level one can define as the ability to provide safely realization of the regional policy by forces of the territorial institutions and organizations under the optimal economic expenses and social losses. The third management level is characterized by that the subjects are the educational institutions. Generally, the management process at this level includes two interdependent and interconnected parts: firstly, the administrative unit, as the subjects of which there are serve the head of an agency and stuff, which develops and determines the activity, purposes, tasks

and tentative solutions; secondly, the managemental part, that is performing, the subjects of which are the specialists, whose works are directed to realization of stated objectives. The managemental actions, as a rule, either special for each educational institution, or are of organizational-managemental nature and are not the parts of legislative-normative administration. The management on the given level has the twofold nature and are considered as a process, and as a result of organized on purpose and a controllable society function – formation of social and professionally significant individuality.

### Statement of the problem

At the present time in the former Soviet Union there is being formed the large-scale modernization of management system of the higher and secondary vocational education. It takes place in the exceptionally severe and contradictory conditions of democratic reforming both of national identity in whole and vocational education system in particular. From our point of view, the most fundamental are the negotiation of departmental approach to the educational institutions management, cooperation formation of the state and social forms education management; development of public initiatives in the educational system; dialogue organization with the local society; creation of "horizontal" management structures; formation of procedures of making the management decisions providing for the public participation in the projects development of solutions, education development as the of the open governmental and social system on the basis of liability distribution between the subjects of educational policy and enhancement of the roles of all the members of educational process (of a student, a teacher, a parent, an educational institution).

### Theoretical framework

Analysis of pedagogical literature shows that many scientists regard that the process management complies with the general regularities of management (V.S. Lazarev, O.Ye. Lebedev, V.A. Slavenin, T.I. Shamova). Process manage-

ment in the educational institution is the certain type of interaction, existing between the two or more subjects, one of which in this interaction is in the position of the subject of management, and the second one – in position of the object of management [1].

#### Methods

The methodological ground of understanding the conceptual foundation of process management in the vocational education institution are the conditions of system and system-functional approaches, allowing to reveal the function mechanism of management taking into account the significant intrasystem communications and the external environment, consideration of management from a perspective of the integral system, interaction and its components in varied connections and relations (I.V. Blau-berg, V.N. Sadovski, E.G. Yudin). As S.Yu. Trapitsin notes, management is the "complex of interconnected, interdependent and coherent according to the targets, place and time of interaction of the objects and subjects of management taking into account their belonging to the system" [2]. P.I. Tretyakov considers that there is objectively exists the "necessity of the management reaction for the requirements of the external and internal environments under conditions of absolute freedom from the conditions of existing stereotypes" [3].

#### Discussion

Consideration of the process management from a perspective of system-operational aspect allows determining that management is the pedagogical system, in as much it represents the ordered set of functional components. If to mark out the subject or group of subjects, as management subject, the principles content of system-functional approach reveals in the following conceptual issues: manage the process means to manage the joint activity of subjects, in the course of which there emerge the absolutely particular plain communications; management subject is not only individual, but also a group, community, that means the collective subject. Admitting the group as the collective subject of management, it is possible to learn all the attributes of the subject: motives of group work, objectives of group work and so forth (Nze J.S., Ginestie J.).

Management is not the one-time-action, but the series of incessant meaningfully replete interconnected actions and, in our opinion, the system-functional approach stipulates inclusion of the characteristics of the controlled process (sociability, integrality, subjectivity, valuation-semantic orientation, social contextuality, internal and external productiveness, expandability of social perspectives) in the task context, functions and management content. The functions of the process management in the vocational education institution shall be understood to mean the types of the management activities by the achievement of a goal, reflecting the essence and content of the management process. The functions make actual the guidelines in the designated purpose of management, its character and content: planning, organizing the activities, managing and control. The listed functions are united by the cohesive functions of communication and making the decisions.

The ideas of the integrative-developmental approach are of doubtless interest for the given research (L.A. Shipilina). Process management of the professional education, according to this approach, presupposes the possibility of the pragmatist and personal synthesis in the organization of such a management. We can relate to them: management directionality towards the self-actualization, self-development of students in different types of activity; management orientation to the subject and subject relations; strengthening of the dynamism of management subjects role. The given approach makes actual by reference to the modular management structure (social institutions, expert councils, coordination councils and etc.), matrix organization of activity, allowing management to be more flexible and differentiated.

The structural components, subsequent to N.V. Kuzmina, are understood to be the basic characteristics, the collection of which distinguishes a phenomenon from all the others [4]. The discussed above theoretical grounds of process management set for the following positions which characterize elements of process management of students vocational education: principles, purpose, subject, object, subject-matter of the management activity, result. The choice of the management principles is accomplished on the basis of the basic principles and strategic humanization concepts and education democratization, and also the principles of management by educational systems (V.A. Slavenin, I.F. Issaev, A.I. Mishenko, E.N. Shiyanov). Reasoning from this fact, the management principles of the students vocational education process are systematic nature and management integrity, democratization and humanization of management activity, governmental-social interaction, providing joint problem resolution by the educational institutions, society and power. Management humanization is carried out through the individual, approach in management, inspiration, respect and trust to a person, holistic view to a person. The management democratization is realized in collaboration on all the levels of cooperation, on the basis of social equity, group decision making; the specific characteristic of the given principle consists in that besides the liberty of actions, each member of process is endowed with responsibility. Realization of the given principles is provided by: ruled and regulations, mechanisms of real and liable participation of all the process subjects in taking and realization of decisions, readiness of all subjects for participation in management, mechanism of system communication about solutions and enforcement mechanism and solutions realization of the education administration.

Realization of vocational education functions stipulates the formation of various methods and forms of interaction: when management is accomplished taking into account the public and society opinion, when there is performed recruitment of the representatives of the external environment in capacity of administrative functions performers, is activated public and community participation. It predetermines the specific forms of process management of students vocational education: social procurement, address appeals, consulting places, concurrent programming, public evaluation.

The integrity of management problems and function specification will be provided by the new management structures which will allow minimizing the centralization of management, strengthen the communications inside the management sectors, and increase management mobility. Such a management can emerge owing to the project groups, work teams. The project group is the modern management structure which is created for solution a specific problem, often of complex character. The meaning of the project group is in gathering into a one team the most qualified staff members from different fields for realizing a difficult project within the established deadlines with the given quality level and within a framework of the material, financial and labor resources which are given for that purpose.

By way of work of the project group as of management organizational unit one can mention: the integration of different business activity; complex approach to the project realization and problem solution; concentration of the all efforts on solution of the problem; the large spectrum of occurring communications and interactions; enhancement of individual responsibility of a certain member. The work model of the project groups are based on the paradigm of democratic open interactions, the character of which one can determine as coordinated subject-subjective and object-objective relations, based on voluntary and equal exchange of comments and correlatable by supposed and achieved results.

Providing the communication and interactions of educational institution with external environment can be carried out through creation of open structures, allowing taking into account in management the objective interests of society, local government bodies and by means of municipal community and different social groups which reflect interests. The organizations which are able to participate in open interaction with vocational education institution are various. They can be managing and supervisory structures; government agencies, to which refer the governmental and municipal authorities; legislative government institutions; social movements; mass media; society. For the open structure, which establish cooperation with the other institutions and organizations, it is specific the absence of the strict work regulation, detailed division of work into work types, flexibility of management techniques, decentralization of decision making.

The specific character of process management methods of students vocational education is connected with characteristics of activity performed by the students: with assumption of purposes and objectives, formalization degree, features of mediums. The system approach allows establishing a level of management integrity, degree of interrelation and interaction of its purpose-containing elements, hierarchy of goals in activity and techniques in operation.

It is ought to be taken into consideration that the subjects of vocational training process in a vocational education institution are groups different in structure and status: students, teachers, youth associations, representatives of social and for-profit organizations. The governing conditions of interaction efficiency, according to R. Kanter, are "maintenance or stimulation of good performance, when it is necessary to allow participating everybody, who finds himself competent, avoidance of slapdash actions and learning many options, simultaneous analysis of problems" [5]. The factors, influencing the choice of subjects' behaviors are sympathy in assessment and situation understanding, sense of actions, solidity and consent. The absence of thereof will make the relationships oppositional, antagonistic. The main characteristic of interaction is (in a sense joint) the general subjects' activity, in such a case each of the subjects can pursue its own aim, that is different from others, and the general activity is necessary condition for achieving the aim. It causes the obligatory processes of making agreement, concordance, reciprocal concessions, and compromises. Certainly, the traditional position of the aims' process presentation by the subjects in the form of requirements to the joint venture is not enough.

There is also the method of destination specifications method, when the purpose is formed in the form of characteristics of desired condition of something. In our research there are worth noticing the views of M.S. Kagan on the method of goal-setting, which considers, the values and personal meanings are impossible to be formed neither by message transmission, nor by direct interaction. Just because that they are personal, that they must be worked out independently and collectively, but not taken ready, they are formed on basis of experience, but not by the absolutely reasonable way. By reference to the conception of M.C. Kagan, the value understanding is formed in a person only in case when another person sees him like fundamentally equal one, free in choice of the subject values. It is important the proposition erected by M.C. Kagan, about that "to transfer to other person his values is possible only in the process of intellectual enrichment that is such a behavior, which is based on the relation to another one, as to an equal subject" [6]. Subjectification of values happens

in an activity of particular kind, in value and sense bearing communication. It acts lie a multivariable dialogue, which fixes the communication of the process subjects on sociocultural, interpersonal and internal-personal levels and, consequently, is realized by conventional way.

Inspiration and motivation to the joint venture of the subjects of the vocational training process is possible in conditions of co-management in a vocational education institution which is characterized by collective nature of making management decisions, by development and encouragement of devolving management power, initiative stimulation. The concept "co-management" can be defined as the process of organizational-management relations, providing the development of educational activity, by means of voluntary delegation of authorities. The point of co-management is in free-will transfer of subjective, management functions to the students by the authority of institution by means of including them into a joint venture. The students must have responsibility for discussing, acceptable and realistic tasks, such relations will inspire the transparency and openness of making decisions. Realization of these principles by means of purposes harmonization, unity of direction and delegation of authorities acts as guarantee of the effective co-management as forms of organizational-management relations. The characteristics of this activity are availability of the shared objective and general motivation for the participants; division of the activity into the functionally related components and distribution of them between the participants; consensual actuation; the general final results. In other words, co-management acts as a consolidate part of the common circuit of management interactions. According to E. Locke the most important conditions of co-management efficiency are comparable levels of participants' competence [7]. T. Wall singles out the functional interconnectivity of the subjects and variety of individual skills in that way everybody would be able to perform the all or the most part of the group tasks, and also to accomplish the feedback coupling and the activity assessment in terms of group activity – this is the main condition of efficiency of "participation in management" [8]. Denison considers that the success cause of "participation in management" is the high degree of a man's involvement into the working surrounding; the emphasis is made on the coordination, as a main mechanism of planning, solution of problems and making the decisions; the ability of group of people in contrast to a single individual will better solve the complex multistage problems. The conducted analysis allows to single out several basic provisions which define the content of the concept "co-management": the joint setting the goal; openness and transparency in relationships; regular meeting of the head with his workers; participation of the workers in development of solutions; delegation of authorities.

One of the most significant organizational-substantive forms of co-management is the institution of the social agencies. Today there exist the two main varieties of such agencies: the separate agencies of pedagogical, student's and parental self-management; the agencies of joint management which are given the status of the bodies of social administration of the educational institution.

Besides the public division, which is in any case connected with education, into professional and unprofessional, it is also possible to divide it conditionally into "intra-sectoral" and "non-sectoral" (non-educational). In this case it is possible to single out the circle of the social organizations which is more similar to the institution, organizations which are directly and closely connected with the institution of the secondary vocational education, and the more distant circle of the potential partners of education system from the other sectors of public life.

Along with the specific methods of the administrative bodies activity (order, instruction, requirement, affirmation, methods of encouragement, punishment and responsibility) and bodies of social education administration (public assignment, public opinion, of social guarantee, and social examination) there can be the other ones. Among them – the methods of management cycle, pedagogical instrumentation of a certain business, personal example, advance confidence, positive stimulation, request, advice, and proposal. The methods perform the stimulating and mobilizing functions, that is revealed in activation of the management subjects and change of their target and value purposes. Let us name some of them: active marketing, meetings with the organization leaders, presentation organization of socially useful activity of the secondary vocational education institution, organization of the conference grounds.

Means of pursuing the goal of the management process of professional education are programs and the projects having complex character. All the scientists see eye to eye that professional education should be carried out so that social and economic problems of the state became a practical material for training and development of professional activity of students. At this material it is possible to teach the students to work really with the practical problems and actively influence on their solution. Expanding a circle of tasks and social problems solved by the students as a training practical material from the list of the real problems of local, surrounding community, "such a system develops into a system of the state and public social partnership", as considers Yu.V. Gromyko [9].

Inclusion of a young man into a socially useful activity is the key means thanks to which the youth can formulate clearly their professional obligations and make the contribution to creation of the economically stable society. Direct participation in activity will provide to the young man valuable experience of realization of initiatives, and will become a factor of increase of self-confidence.

#### Conclusion

As a whole, the marked out contents, forms and methods of management allow realizing: openness of professional education inasmuch as realization of the vocational education process of the students is carried out in various formats of the interaction presupposing arrangements, conducting the open dialogue, decision by the students of professional problems of local, surrounding community; integrity as on the one hand, all the process of professional education has a uniform valuable and semantic orientation, and on the other hand, there is created the uniform aiming at the solution of a backbone problem through the projects, processes, governing bodies; a subjectivity which is provided: firstly, with the designed contents which is eventful by the student's life and enriches the subject experience of each student; secondly, with the organization together with teachers of social and active, public useful activity of the students, supporting the dialogue interaction of the all subjects of the vocational education process and stimulating the active and subject position of the students; the valuable semantic orientation inasmuch as condition of acceptance of values and purposes in the institution by a conventional way, conducting the open dialogue will allow organizing the valuable and semantic communications of the students and adults, creating the valuable basis of the activity; the high internal and external productivity.

Stages of management are analyzed in detail in researches of the scientists (V.P. Kvasha, B.S. Lazarev, M.M. Potashnik, P.I. Tretjakov, T.I. Shamova, etc.). Many researchers (B.S. Lazarev, M. Miles, etc.) allocate the management periods: the preparatory period, the planning period, the realization period, the others suggest connecting the maintenance of stages with the projecting stages. However, all the researchers note the importance of sequence, analytical activity, and adaptability to manufacture:

Modeling (development of purposes, processes and the main ways of their achievements). At this stage it is necessary to carry out the social, psychological and pedagogical, educational examination of the situation as formulation of purposes and problems of process management of students vocational education is impossible without studying the inquiries of the external and internal environment. The sequence of actions includes: definition of subjects positions of external environment and management subjects in relation to the educational institution, definition of inquiry of external subjects to the educational institution; purpose formulation. The next step consists in definition of structure of tasks which are formulated as reflection of problems inasmuch as should contain the instruction for problems solution. It is possible to tell that the "tree" of the problems is transformed to the "tree" of tasks.

Designing. Following B.C. Bezrukova, we consider that the designin is carried out as a number of stages consistently following one after another, approaching the development of representing activity from the general idea to precisely written off specific actions. At this stage there are created the projects, target subprograms:

- at the stage of realization there takes place the development of the relevant normative documents and planned documentation for definition of the material which are resources necessary for achievement of purposes;
- the reflection, including analysis and judgment of the personal experience by the management subjects of for the purpose of the new understanding of own beliefs, valuable orientations and practical actions.

#### Библиографический список / References

1. Vikhanski O.S. *Management*. Moscow, Gardariki, 2002.
2. Trapitsin S.Iu. *Theoretical bases of quality management of educational process in military university: diss. ... D.Ed.* SBR: RSTU n.a. A.I. Herzen, 2000.
3. Tretjakov P.I. *Operational quality management of education at school. Theory and practice. The new technologies*. Moscow, Publishing house Skriptory, 2005.
4. Kuzmina N.V. *System approach in pedagogical researches*. Moscow, SRI OP APS USSR, 1980.
5. Kanter R.M. *Dilemmas of managing participation*. N.Y., 1982.
6. Kagan M.S. *Philosophy of cultures*. SBR: Petropolis, 1996. 98p.
7. Locke E.A. *Participation in decision making: when should it be use?* N.Y., 1986.
8. Wall T.D. *Outcomes of autonomous workgroups: a long-term field experiment*. Madison, 1986.
9. Gromyko Yu.V. *Pedagogics of Mental and Action approach (theoretical and practical guidance on mastering of the highest models of pedagogical art)*. Moscow, Technoprint, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.08.19

УДК 378.016:811.112.2

**Babenko M.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bmg74@mail.ru**Sadvokasova L.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: lsadvokasova@mail.ru

**TEACHING DIDACTIC SPEECH TO STUDENTS OF A LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION.** The article deals with a problem of teaching didactic speech in German (the second profile of training) to students of a language university. The authors focus on the analysis of students' speech actions at foreign language lessons during teaching practice. To realize functions of a professional activity of a teacher it is necessary to possess skills of didactic speech. The speech of a foreign language teacher is a means of teaching as it serves as a role model. Students should use a foreign language not only as a means of communication, but also as a means of teaching. The authors come to a conclusion about the necessity to join efforts of methodologists and teachers of practical courses of a foreign (second) language to enhance professional orientation of the classes. They are sure it will contribute to improving the level of didactic speech of bachelor students and their success in organizing speech interaction with students in the classroom.

**Key words:** didactic speech, teacher's speech functions, verbal interaction, professional orientation, second foreign language.

**М.Г. Бабенко**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bmg74@mail.ru**Л.А. Садвокасова**, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: lsadvokasova@mail.ru

## ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье рассматривается проблема обучения студентов языкового вуза немецкоязычной дидактической речи (второй профиль подготовки). Основное внимание авторы уделяют анализу речевых поступков студентов на уроках иностранного языка во время педагогической практики. Реализация всех функций профессиональной деятельности учителя предполагает владение умениями дидактической речи. Речь учителя иностранного языка является средством обучения, поскольку служит образцом для подражания. Студенты должны владеть иностранным языком не только как средством общения, но и как средством обучения. Авторы приходят к выводу о необходимости совместных усилий методистов и преподавателей практических курсов иностранного (второго) языка, направленных на усиление профессиональной ориентированности занятий, поскольку это способствует повышению уровня владения дидактической речью студентов-бакалавров, их успешности в организации речевого взаимодействия с учащимися на уроке.

**Ключевые слова:** дидактическая речь, функции речи учителя, речевое взаимодействие, профессиональная ориентированность, второй иностранный язык.

Речь учителя по любому предмету выполняет важную роль, поскольку влияет на успешность учебно-воспитательного процесса. Необходимость специального обучения студентов языкового вуза умениям дидактической речи обусловлена тем, что в условиях отсутствия естественной языковой среды она является образцом иноязычного коммуникативного поведения. На уроке иностранного языка от грамотности, выразительности и убедительности речи учителя зависит качество восприятия и понимания учащимися его установок. Кроме того, на уроке учитель выступает в роли условного «носителя» изучаемого иностранного языка. Для учащихся общение с учителем является основной формой приобщения к иностранному языку как средству коммуникации. Его речь служит образцом для подражания, опорой и стимулом, побуждающим речевую активность обучаемых.

Проблеме речи учителя в отечественной методике всегда уделялось большое внимание. Её роли в учебном процессе посвящены работы ведущих методистов и психологов И.П. Бим, Г.В. Роговой, Е.И. Пассова, И.А. Зимней и др. Функции дидактической речи учителя рассматривали Р.К. Миньяр-Белоручев, С.Я. Ромашина, Э.Г. Вольтер. Специфику речевой культуры учителя иностранного языка исследуют О.Н. Алексеенко, Е.Г. Оршанская, М.В. Чернышова, Ю.М. Яковлева. Отдельные аспекты данной проблемы освещаются в работах М.А. Ариян, Е.Э. Сысоевой и др.

Речевая культура будущего учителя рассматривается О.Н. Алексеенко как интегративное качество личности, основанное на совокупности знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность педагогического взаимодействия [1].

Соответствие учителя иностранного языка профессиональной деятельности, по мнению И.А. Зимней, можно определить по его способности включаться в педагогическое общение, а именно: легко устанавливать контакт с собеседником, следить за его реакцией и адекватно реагировать на неё [2].

Речь идёт о системе взаимоотношений учителя с учащимися, «обязанностях учителя по отношению к ученикам, выраженных в виде функций» [3, с. 16]. В отечественной методике обучения иностранному языку существуют разные подходы к выделению функций речи учителя, общая классификация данных функций отсутствует. На наш взгляд, наиболее чётко речевые функции учителя определены в работах Р.К. Миньяра – Белоручева, который выделил одну универсальную (воспитательную), две общие (обучающую и стимулирующую) и четыре частные (информативную, оценочную, организаторскую и контролирующую) функции.

Воспитательная функция является универсальной, поскольку пронизывает всю деятельность учителя и проявляется как в обучающей функции, так и в стимулирующей. Частные функции реализуются на различных этапах урока иностранного языка. Информативная – при показе и объяснении, оценочная – в процессе организации тренировки и применения, организаторская – при управлении учебной деятельностью и в планировании, контролирующая – при контроле.

Положей точки зрения придерживается М.В. Чернышова, которая выделяет четыре речевые функции учителя иностранного языка: стимулирующую, реагирующую, контролирующую и организующую. Стимулирующая функция, по мнению автора, связана с умением вовлекать учащихся в иноязычное общение, стимулировать их речемыслительную деятельность, реагирующая функция – это умение исправлять и оценивать высказывания учащихся, контролирующая функ-

ция используется при контроле понимания учебного материала, правильности выполнения заданий, организующая функция применяется при создании речевого взаимодействия учащихся на уроке, она помогает регулировать порядок и следить за дисциплиной в классе [4].

Е.Г. Оршанская, в свою очередь, выделяет пять компонентов дидактической речи учителя: контактоустанавливающий, организующий, объясняющий, стимулирующий и оценивающий. Успешность реализации этих компонентов зависит от уровня владения учителем коммуникативно-речевыми умениями [5].

Дидактическая речь учителя иностранного языка является объектом овладения в процессе подготовки студентов-бакалавров педагогического образования. В рамках практических курсов второго иностранного языка изучаются следующие темы, связанные с будущей профессиональной деятельностью: «Studium», «Das Schulsystem in Deutschland und in Russland», «Mein Schulpraktikum». Однако небольшое количество часов по этим курсам вызывает определенные трудности в процессе развития умений дидактической речи на втором иностранном языке.

На первых годах обучения второму иностранному языку студенты изучают его, прежде всего, как средство общения. Они осваивают основные функции общения, учатся информировать (познавательная), высказывать просьбу, совет (регулятивная), выражать чувства, убеждать (ценностно-ориентационная), устанавливать контакт (этикетная). Профессиональную направленность обучения могут придать задания, побуждающие студентов использовать изучаемый лексический и грамматический материал в ситуациях, моделирующих реальное общение на уроке иностранного языка. Это будет способствовать лучшему усвоению образов профессиональной речи учителя иностранного (немецкого) языка.

С необходимостью использовать изучаемый язык в качестве средства обучения студенты сталкиваются позже в курсе методики обучения иностранному языку. Полное осознание важности владения умениями дидактической речи приходит к ним во время педагогической практики на старших курсах, когда нужно воздействовать на эмоциональную сферу учащихся, побуждать их к высказыванию на иностранном языке (при обучении говорению), к поиску фактологической информации (при обучении чтению).

Развитию умений иноязычной дидактической речи студентов способствует также модуль «Обучение немецкому языку (второй профиль подготовки)» в рамках курса методики, который изучается в девятом семестре до выхода на педагогическую практику. На практических занятиях студенты составляют список выражений классного обихода, группируют их по этапам урока, подбирают несколько вариантов одной и той же установки. Обязательным условием является включение их в содержание фрагментов планов урока, которые студенты разрабатывают в течение семестра.

Кроме того, студенты анализируют речевое поведение учителей немецкого языка на основе просмотра видеозаписей уроков. В схему анализа включены следующие объекты наблюдения: формулировка заданий, качество иноязычной речи, использование родного языка, соотношение удельного веса речи учителя и учащихся, способы исправления ошибок, учет психологического состояния учащихся. В процессе анализа особое внимание необходимо уделить выражениям, которые учитель использовал для поощрения/порицания, привлечения

внимания, включения в работу, поддержания дисциплины и оценки правильного/неправильного ответа.

Анализ содержания студенческих работ позволил выявить их уровень владения дидактической речью. При этом в планах уроков, разработанных студентами, оценивались три группы речевых поступков учителя: стимулирующие речемыслительную активность учащихся, организующие их учебную деятельность и оценивающие её результаты. В группе стимулирующих речевых поступков отслеживались способы запроса информации, побуждения учащихся к работе, а также выражение личного отношения к происходящему на уроке. Поскольку речевые поступки, организующие учебную деятельность, как правило, демонстрируются в установках и заключениях, мы анализировали их содержание, также оценивали используемые средства привлечения внимания учащихся и управления учебным процессом. В третьей группе речевых поступков отслеживалась вариативность средств позитивной и негативной оценки деятельности учащихся.

В целом студенты показали достаточный уровень владения иноязычной дидактической речью. Для стимулирования деятельности учащихся студенты чаще всего использовали специальные и общие вопросы, а также различные формы повелительного наклонения. Лишь отдельные студенты пытались выразить личное отношение к содержанию урока. Наиболее полно была представлена вторая группа речевых поступков, организующих деятельность учащихся. Что касается оценки деятельности учащихся, все студенты использовали только средства положительной оценки. На наш взгляд, это связано с идеализированным представлением о профессиональной деятельности и отсутствием опыта работы в школе.

В анализах уроков студенты отмечали следующие недочёты: шаблонность речи учителя, необоснованные переходы на родной язык, низкий уровень коммуникативности установок, несоответствия между установками и заключениями, однообразие способов исправления ошибок, в основном это были подсказки правильного ответа. Письменные анализы просмотренных видеозаписей уроков позволяют сделать вывод о том, что студенты знают основные требования к речи учителя иностранного языка, способны критично оценить её качество.

Однако наши наблюдения в ходе педагогической практики показывают, что студенты испытывают значительные трудности в организации своего речевого поведения (вербального и невербального) на уроке немецкого языка, демонстрируя не очень высокий уровень умений дидактической речи. Несмотря на то, что студентам известны основные требования к речи учителя (аутентичность, нормативность, выразительность, адаптивность, ёмкость, лаконичность), они не соблюдают их в полной мере. Например, студенты хорошо знают, что урок должен вестись на иностранном языке и только в отдельных случаях уместно использование родного языка: при объяснении грамматического материала, пояснении особенностей артикуляции звуков, отсутствующих в родном языке, переводе реалий и абстрактной лексики. И, тем не менее, они допускают необоснованные переходы на русский язык при нехватке времени, исправлении ошибок и комментировании оценок.

В основном дидактическая речь на немецком языке студентов-практикантов состоит из клишированных фраз, без учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их уровня владения немецким языком. В речи практикантов мало реагирующих реплик оценочного характера, а также реплик, стимулирующих речемыслительную деятельность ученика, вовлекающих его в работу. При этом имеют место языковые ошибки: лексические, грамматические, фонетические.

Кроме того, наблюдается привычка студентов повторять сказанное вслед за учениками, комментировать каждое слово в ответе, многократно повторять однотипное задание. Студенты слабо владеют языком жестов, благодаря которым можно контролировать учебный процесс, экономить время, создавать благоприятную атмосферу на уроке, повышать активность учащихся и способствовать запоминанию речевого материала [6].

Было также проанализировано содержание планов уроков, которые студенты разрабатывали во время практики. В процессе анализа отслеживались те же группы речевых поступков учителя: стимулирующие речемыслительную активность учащихся, организующие их учебную деятельность и оценивающие

ее результаты.

Следует отметить, что качество этих планов оказалось ниже тех, которые составлялись на практических занятиях по методике. В первую очередь это касается корректности коммуникативных формулировок заданий, которые должны обязательно включать описание ситуации, коммуникативные намерения партнеров общения и способы высказываний [7].

Студенты-практиканты использовали ограниченное количество речевых фраз, употребляли в основном простые, однотипные предложения. Для стимулирования речемыслительной деятельности учащихся студенты использовали в основном прямые вопросы (общие и специальные), например: Wer hat Fragen? Wie heißt unser Thema? Was haben wir heute gelernt? Wer hat das verstanden? Seid ihr fertig? Ist das klar? Habt ihr Fragen? Stimmt das? Другие виды вопросов (косвенные, альтернативные) в планах уроков не отражены, например: Und jetzt von deinem Freund. Bist du einverstanden oder nicht?

Для привлечения внимания учащихся студенты редко использовали грамматические конструкции, побуждающие к совершению совместных действий. Часто наблюдалось неуместное употребление вежливой формы повелительного наклонения. Имелись языковые ошибки, связанные с интерференцией родного и английского языков, например, русизмы, дословный перевод, использование английских грамматических конструкций. В планах не отражены фразы, выражающие личное отношение практикантов к информации и ситуации на уроке.

При организации речевого взаимодействия учащихся на уроке студенты ограничивались фразами, управляющими учебным процессом, например: Beginnen wir! Machen wir uns an die Arbeit! Teilen wir uns in zwei Gruppen! Zuerst lesen wir den Text und dann beantworten wir die Fragen. Jetzt wiederholen wir die Grammatik. Реже использовались другие установки, например: Hört zu und sagt! Macht die Aufgabe schriftlich! Schlagt eure Bücher auf! Формулировки заключений и выводов имели обобщенный характер, в отдельных случаях вообще отсутствовали. Для контроля и оценки работы учащихся практиканты употребляли, в основном фразы, выражающие положительную оценку например: Gut. Sehr gut. Ganz richtig. Eure Antworten sind korrekt. Ich bin mit der Arbeit der Klasse sehr zufrieden. И только один студент выразил неполную удовлетворенность ответом с помощью фразы: Gut gemacht, aber wir können besser arbeiten.

Анализ практического материала показал, что даже студенты, хорошо владеющие немецким языком как средством общения, испытывают затруднения, используя его в качестве обучающего средства. Это говорит о необходимости совместных усилий методистов и преподавателей практических курсов иностранного языка, направленных на повышение профессиональной ориентированности обучения. Если на ранних этапах обучения студентов второму иностранному языку отрабатывать языковые средства дидактической речи учителя, формировать соответствующие навыки, то в дальнейшем в курсе методики обучения иностранному языку будет легче на основе полученных знаний и сформированных навыков развивать умения дидактической речи.

Использование на занятиях ситуаций реального профессионального общения, связанных с организацией мотивации речевой деятельности учащихся, презентацией учебного материала, разнообразных форм учебной деятельности на уроке будут способствовать не только повышению уровня владения студентами дидактической речью, но и развитию необходимых методических умений, связанных с формулировкой задач урока, распределением внимания, выработкой чувства времени [8].

Таким образом, анализ продуктов учебной деятельности студентов, наблюдение за их речевым поведением на уроке во время педагогической практики позволили определить степень владения основными умениями дидактической речи, а именно: стимулировать речемыслительную активность учащихся, организовывать их учебную деятельность, оценивать и контролировать ее результаты, а также наметить пути решения вопросов, связанных с дальнейшим развитием этих умений. Совместная работа методистов и преподавателей практических курсов иностранного языка, на наш взгляд, необходима, поскольку способна внести существенный вклад в решение затронутой в статье проблемы.

#### Библиографический список

1. Алексеев О.Н. Пути развития речевой культуры будущего учителя. *Иностранные языки в школе*. 2009; 6: 71 – 76.
2. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранному языку в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку*. Москва: Альянс, 2016.
4. Чернышева М.В. Иноязычные профессионально-коммуникативные умения как компонент профессиональной компетентности учителя иностранного языка (на примере английского языка). *Английский язык в школе*. 2012; 2 (38): 23 – 27.
5. Оршанская Е.Г. Модели речевого поведения учителя иностранного языка. *Сибирский педагогический журнал*. 2011; 1: 127 – 134.
6. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение, 1991.
7. Ариян М.А. Ориентирующее замечание учителя как средство управления коммуникативно-познавательным процессом на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2014; 5: 11 – 16.
8. Сысоева Е.Э. Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки учителя иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2006; 4: 81 – 86.

#### References

1. Alekseenko O.N. Puti razvitiya rechevoj kul'tury budushego uchitelya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2009; 6: 71 – 76.
2. Zimnyaya I.A. *Psichologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveshenie, 1991.
3. Min'yar-Beloruhev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku*. Moskva: Al'yans, 2016.

4. Chernysheva M.V. Inoyazychnye professional'no-kommunikativnye umeniya kak komponent professional'noj kompetentnosti uchitelya inostrannogo yazyka (na primere anglijskogo yazyka). *Anglijskij yazyk v shkole*. 2012; 2 (38): 23 – 27.
5. Orshanskaya E.G. Modeli rechevogo povedeniya uchitelya inostrannogo yazyka. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2011; 1: 127 – 134.
6. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniu*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
7. Arian M.A. Orientiruyushee zamechanie uchitelya kak sredstvo upravleniya kommunikativno-poznavatel'nyim processom na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; 5: 11 – 16.
8. Sysoeva E. E. Integrativnyj podhod v processe professional'noj podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2006; 4: 81 – 86.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 378

**Bobylev A.V.**, teacher, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (Yaroslavl, Russia), E-mail: bav170579@mail.ru

**THE DIVERSIFICATION OF EDUCATIONAL MODELS OF SELF-ORGANIZATION IN THE USE OF NETWORKED EDUCATIONAL RESOURCES.** The article analyzes changes in the educational situation in connection with digitalization of widely spread mass open on-line courses. Results of the empirical study of the demand for electronic educational platforms and distance courses among Russian students are presented, the barriers of their development and points of growth for improving the efficiency of on-line training are analyzed. The data obtained are correlated with the findings of previous studies. According to the results of empirical research, conclusions are made about the need for self-organization to achieve success in various spheres of life and to implement the principle of continuous self-education, which is a key requirement for self-development in the digital age. The article substantiates the necessity of diversification of traditional models of educational self-organization. The main differences of skills of organization of the educational activity in conditions of traditional training under direction of a teacher and at development of open on-line courses are accented. There are three main areas of diversification: conscious choice of e-course, the implementation of self-control over the passage and development of the course, improving the skills of targeted work with incoming information, the ability to freely and easily navigate the Internet environment. The material of the article allows to draw a conclusion about the need to find new ways and mechanisms of self-regulation of distance learning activities in connection with the expansion of the segment of on-line education and the promotion of this direction among university students.

**Key words:** educational activity, self-organization, independent work, on-line training.

**A.B. Бобылев**, преподаватель ФГКВО УВО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны», г. Ярославль, E-mail: bav170579@mail.ru

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ СЕТЕВЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ

В статье анализируется изменение образовательной ситуации в связи с цифровизацией и широким распространением массовых открытых on-line курсов. Приводятся результаты эмпирического исследования востребованности электронных образовательных платформ и дистанционных курсов среди российского студенчества, анализируются барьеры их освоения и точки роста для повышения эффективности on-line обучения. Полученные данные соотнесены с выводами, содержащимися в ранее проведенных исследованиях. По результатам эмпирического исследования сделаны выводы о необходимости самоорганизации для достижения успеха в различных сферах жизни и для реализации принципа непрерывного самообразования, являющегося ключевым требованием для саморазвития личности в цифровую эпоху. В статье обосновывается необходимость диверсификации традиционных моделей учебной самоорганизации. Акцентируются основные отличия навыков организации своей учебной деятельности в условиях традиционного обучения под руководством преподавателя и при освоении открытых on-line курсов. Выделяются три основных направления диверсификации: осознанный выбор электронного курса, осуществление самоконтроля за прохождением и освоением курса, совершенствование умений целенаправленной работы с поступающей информацией, умению свободно и легко ориентироваться в Интернет-среде. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод о необходимости поиска новых способов и механизмов саморегуляции дистанционной учебной деятельности в связи с расширением сегмента on-line образования и популяризации данного направления среди студентов вузов.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, самоорганизация, самостоятельная работа, on-line обучение

В последние десятилетия в современной России, как и в других странах, появились принципиально новые каналы социализации, оказывающие сильное влияние на процессы формирования личности и ее социальной адаптации в радикально меняющемся обществе. Одним из таких каналов является становление групп людей, объединенных на основе общения, опосредованного компьютерными технологиями. Широкое распространение данного социального феномена в XXI веке позволило говорить о возникновении особого типа социума – сетевое общество, функционирование которого происходит в пространстве, созданном благодаря новым информационным технологиям. Включение людей в сетевое измерение, включающее все виды информации, стало важнейшим агентом социализации в современном мире.

Анализ научных работ показал, что одна из самых известных теорий сетевого общества была разработана в 1990-х годах американским социологом М. Кастельсом и описана им в книгах «Информационная эпоха: экономика, общество и культура» [1] и «Галактика Интернет» [2]. М. Кастельс употребляет понятие «сетевое общество», рассматривая его с двумя целями: во-первых, чтобы показать определяющую роль компьютерных сетей в развитии современного общества, а во-вторых, чтобы обосновать гипотезу о том, что развитие современных информационно-коммуникационных технологий ведет к изменению общественных отношений в целом.

Сегодня феномен сетевого общества анализируется и в трудах отечественных социологов, философов, психологов [3; 4; 5; 6; 7; 8]. Необходимо отметить, что при всём разнообразии взглядов на сетевое общество, можно выделить общее: все явления, связанные с социальными, политическими, экономическими и культурными изменениями, в сетевом обществе вызваны распространением цифровых и информационно-коммуникационных технологий.

Современная система образования не остается в стороне от обозначенных выше тенденций и широко использует социальные сетевые сервисы, что позволяет не только обеспечить открытость и интерактивность образовательного процесса, но ставит и новые вопросы. Одним из таких вопросов является

поиск эффективных моделей самоорганизации личности при пользовании сетевыми образовательными ресурсами. Электронное обучение имеет свои особенности и требует диверсификации привычных навыков учебной самоорганизации.

Широкое распространение массовых открытых on-line-курсов (MOOK) сегодня ведёт к формированию новой образовательной парадигмы, характеризующейся максимальным использованием дистанционных технологий [9]. Возможно, в дальнейшем это приведёт и к созданию единой транснациональной информационно-образовательной среды. Система образования с применением новых технологических инструментов и неограниченных информационных ресурсах должна научиться эффективно их внедрять в образовательный процесс. Согласимся с Т.В. Никулиной, что практика on-line курсов и смешанного обучения создаёт поле безграничных образовательных возможностей, что ориентирует на качество образования для каждого человека, независимо от места проживания, умений, но в соответствии с его интересами и возможностями [10].

Исследователями Томского государственного университета на основе проведенного анализа и сопоставления результатов многолетних исследований выявлены наиболее перспективные направления цифровизации образования, к которым отнесены: исследование текстов и их компьютеризированный анализ, критическое редактирование, цифровая сохранность и курирование цифровых коллекций (цифровое кураторство), сбор и исследование данных, их визуализация, анализ, моделирование, сохранение, взаимодействие человека и компьютера, человека и робота, влияние цифровых технологий на человека, цифровая культура, взаимодействие технологий и культуры, виртуальная реальность, киберкультура, искусственный интеллект, машинное обучение, виртуальные исследовательские среды и сообщества, цифровой и информационный менеджмент, цифровая история и цифровое наследие, сетевая культура и сетевые коммуникации, цифровые игры, исследование информационно-коммуникационных технологий и возможностей их применения, разработка и внедрение новых цифровых инструментов, методов и моделей [11].

Популярность электронного обучения растёт, при этом растёт и количество on-line-курсов, предлагаются различные приложения и платформы, которые способствуют созданию виртуальной образовательной среды, удобной и для пользования, и для восприятия материала. Множественность и разнообразие сетевых образовательных ресурсов, отсутствие валидных рейтингов, навязчивая реклама некоторых из них приводят к тому, что современному обучающемуся сложно сориентироваться и найти программу (курс), отвечающую как его образовательным запросам, так и требованиям к качеству содержания и форм подачи материала. В связи с этим возникает первое направление диверсификации привычных моделей учебной самоорганизации – выбор курса. Это задача представляется новой по отношению к on-line образованию, так как в привычной университетской среде она решается посредством утвержденного учебного плана и расписания.

В 2018 г. был проведен опрос 437 обучающихся высших учебных заведений России с целью выявления наиболее популярных сетевых образовательных ресурсов. Опрос проводился с помощью анкеты, созданной в Google forms, выборка случайная и репрезентативная: 45,4% составили респонденты мужского пола, 54,6% женского пола, возраст испытуемых от 18 до 24 лет, что в целом соответствует демографическому портрету современного студенчества [12]. Результаты опроса показали, что 74,3% опрошенных – хотя бы один раз за время обучения в университете проходили on-line курсы, при этом имеют сертификаты о прохождении таких курсов только 18,5%. Подавляющее большинство, кто имеет опыт on-line обучения (76,6%) пользуются внутривузовскими электронными образовательными средами и треть (30,1%) – используют внешние образовательные платформы в качестве ресурсов, поддерживающих изучение основных курсов в университете, при этом только 11 человек (2,5%) заявили, что проходили on-line обучение как альтернативный наличествующему в их учебном плане. Таким образом, сегодня в России пока нет системного on-line обучения, альтернативного очным университетским курсам, но существенная часть студенческой молодежи использует сетевые образовательные ресурсы в качестве поддержки или для расширения знаний.

Что касается популярности платформ, позволяющих получить знания по учебной программе высших учебных заведений, то первое место в рейтинге среди опрошенных занимает Универсарий (<https://universarium.org>) – его знают 61,5% опрошенных; на втором месте Coursera (<https://www.coursera.org>) – он указан в 38,6% ответов; на третьем месте, как ни странно, on-line школа Фоксфорд (<https://foxford.ru>), её назвали 30,6% опрошенных, хотя это скорее ресурс для школьников, а не для студентов вузов. В ответах респондентов также чаще других были названы: портал «Открытое образование» (<https://openedu.ru>), курсы МГУ (<https://distant.msu.ru>), курсы ИТМО (<https://open.ifmo.ru>), stepik (<https://stepik.org>) и англоязычный ресурс edX (<http://www.edx.org>).

Преобладающим среди опрошенных был механизм выбора курса «по рекомендации», при этом «по рекомендации преподавателей» назвали в качестве приоритетных 27,9% опрошенных, «по рекомендации сокурсников, друзей, знакомых» – 24,0%, «отзывы пользователей с форумов, чатов» – 22,4%, самостоятельный поиск и сравнение для выбора назвали 6,6% опрошенных. Эти данные заставляют задуматься о формировании культуры выбора и привнесении в данный процесс большей субъектности со стороны студентов.

Вторым направлением диверсификации моделей самоорганизации учебной деятельности с использованием сетевых образовательных ресурсов является увеличение волевого контроля над прохождением и освоением on-line курса. Сегодня низкая «завершаемость» является большой проблемой для разработчиков электронных образовательных сред. Обзор on-line-обучения в мире показал,

что более 70% пользователей не завершают начатое на электронной платформе обучение [13]. И в этой проблеме явно прослеживается не только вопрос стимулирования пользователей к завершению курса, но и дефицит навыков самоорганизации при использовании цифровых продуктов.

Сегодня ведутся исследования относительно способов регулирования активности пользователей массовых открытых онлайн курсов (МООК). Так, в центре психометрических исследований в on-line-образовании Высшей школы экономики разработана модель прогнозирования активности пользователей on-line курсов. Предлагаемая авторами модель позволяет отслеживать активность каждого обучающегося: смотрел ли он видео-лекцию, прочитал ли рекомендованный в ней дополнительный материал. Результаты проведенного исследования показали, что есть три основных типа активности: снижающаяся, стабильная и увеличивающаяся. При этом наиболее распространенной является поведение по типу снижения активности, так, около 85% пользователей демонстрируют именно этот тип (причем 65% будут иметь нулевую активность уже на второй неделе). Для решения данной проблемы авторы исследования предлагают проверять на разницу между знаниями и умениями в начальной и конечной точках учебного курса через входной и финальный тест, а динамику прогресса внутри курса [14]. Следовательно, одной из ключевых для достижения эффективности электронного курса является функция контроля.

На наш взгляд, эффективность освоения онлайн курса повысится, если к заложенному в его содержание контролю добавится элемент самоконтроля со стороны обучающегося. Наиболее важным инструментом для этого является обратная связь. Ранее нами было выявлено, что на формирование навыков самоорганизации существенно влияет возможность получения обратной связи о результатах учебной деятельности от преподавателя [15], исследование Д. Аббакумова, процитированное выше, подтверждает верность данного вывода и для дистанционного обучения.

Третьим направлением диверсификации моделей учебной самоорганизации при пользовании сетевыми образовательными ресурсами, на наш взгляд, является совершенствование инструментальной составляющей, относящейся к уровню инструментальной компетентности личности, то есть к её умению целенаправленной работы с поступающей информацией, умению свободно и легко ориентироваться в Интернет-среде.

В ходе проведенного нами опроса среди барьеров дистанционного обучения с помощью Интернет-курсов барьер отвлечения на социальные сети и развлекательные ресурсы назывался чаще всего (48,2%). Поэтому ещё одним важным направлением работы над учебной самоорганизацией пользователей МООК мы считаем профилактику нецелевого дрейфа в сети Интернет. Главными инструментами при этом нам видятся работа с потребностно-мотивационным компонентом учебной деятельности и приёмы time-management. Относительно последнего практика показывает действенность следующих правил: выделять на учебную деятельность в сети Интернет определённое время, концентрироваться на решении учебной задачи, придерживаться тайминга, установленного разработчиком курса, установить автоматические напоминания о сроках выполнения задания.

Обозначенные в данной статье направления диверсификации моделей учебной самоорганизации при пользовании сетевыми образовательными ресурсами не представляются конечными. Поиск новых способов и механизмов саморегуляции дистанционной учебной деятельности будет всё более актуальным при расширении сегмента on-line образования и популяризации данного направления среди студентов вузов.

#### Библиографический список

1. Castells M. *The rise of the network society: the information age: economy, society and culture*. – John Wiley & Sons, 15 August 2000.
2. Кастельс М. *Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе*. Перевод с англ. А. Матвеева под ред. В. Харитоновой. Екатеринбург: У-Фактория (при участии Гуманитарного ун-та), 2004.
3. Давыдов О.Б. Сетевое общество и его бытие. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2011; 11(31). Available at: [http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1120134/pdf\\_475](http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1120134/pdf_475)
4. Казаков М.Ю. *Социально-коммуникативные основы формирования социальной солидарности в сетевом (со)обществе*. Диссертация ... кандидата философских наук. Нижний Новгород, 2014.
5. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Преимущества реализации накопительно-модульной системы повышения квалификации педагогических кадров. *Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки*. 2011; 1; Т. II: 214 – 218.
6. Назарчук А.В. Новая коммуникативная ситуация: рождение сетевого общества. *Философия и будущее цивилизации: тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса: в 5 т. Т. 3*. Москва: Современные тетради, 2005: 100 – 101.
7. Тарханова И.Ю. Социальные эффекты дополнительного профессионального образования. *Ярославский педагогический вестник*. 2013; № 2; Т. II (Психолого-педагогические науки): 126 – 130.
8. Филь М. Влияние феномена «социальных сетей» на процессы самоорганизации общества. *Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие: материалы IV Очердного Всероссийского социологического конгресса*. Москва, 2012. Available at: [http://www.isras.ru/vsf\\_iv\\_okt\\_2012](http://www.isras.ru/vsf_iv_okt_2012)
9. Казакова Е.И., Тарханова И.Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; 5: 127 – 135.
10. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление. *Педагогическое образование в России*. 2018; 8: 107 – 113.
11. Захарова У.С., Можаяева Г.В., Можаяева П.Н. и др. *Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху*. Под редакцией Г.В. Можаяевой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016.
12. Сведения о деятельности образовательных учреждений, реализующих программы высшего профессионального образования за 2018 год. *Сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации*. Available at: <https://minobnauki.gov.ru/activity/statan/stat/highed/>
13. *Global E-learning Market Analysis, Trends, Drivers, Challenges & Forecasts*. Market Value to Grow to US – Billion by 2022. Available at: <https://www.researchandmarkets.com/reports/4596491/global-e-learning-market-2018-2022>

14. Abbakumov D., Desmet P., Van den Noortgate W. Measuring growth in students' proficiency in MOOCs: Two component dynamic extensions for the Rasch model. *Behavior Research Methods*. 2019; Vol. 51; No.1: 332 – 341.
15. Бобылев А.В. Трудности в самоорганизации учебной деятельности. *Ярославский педагогический вестник*. 2019; 2: 30 – 35.

## References

1. Castells M. *The rise of the network society: the information age: economy, society and culture*. – John Wiley & Sons, 15 August 2000.
2. Kastel's M. *Galaktika Internet: Razmyshleniya ob Internetе, biznese i obschestve*. Perevod s angl. A. Matveeva pod red. V. Haritonova. Ekaterinburg: U-Faktoriya (pri uchastii Gumanitarnogo un-ta), 2004.
3. Davydov O.B. Setevoe obschestvo i ego bytie. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem ('elektronnyy nauchnyy zhurnal)*. 2011; 11(31). Available at: [http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1120134/pdf\\_475](http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/1120134/pdf_475)
4. Kazakov M.Yu. *Social'no-kommunikativnye osnovy formirovaniya social'noj solidarnosti v setevom (so)obschestve*. Dissertatsiya ... kandidata filosofskikh nauk. Nizhny Novgorod, 2014.
5. Koryakovceva O.A., Tarhanova I.Yu. Preimushchestva realizatsii nakopitel'no-modul'noj sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogicheskikh kadrov. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik: Psichologo-pedagogicheskie nauki*. 2011; 1; T. II: 214 – 218.
6. Nazarchuk A.V. Novaya kommunikativnaya situatsiya: rozhdenie setevogo obschestva. *Filosofiya i budushchee civilizatsii: tezisy dokladov i vystupleniy IV Rossijskogo filosofskogo kongressa: v 5 t. T. 3*. Moskva: Sovremennye tetrad, 2005: 100 – 101.
7. Tarhanova I.Yu. Social'nye efekty dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*. 2013; № 2; T. II (Psichologo-pedagogicheskie nauki): 126 – 130.
8. Fil' M. Vliyaniye fenomena «social'nyh setej» na processy samoorganizatsii obschestva. *Sociologiya i obschestvo: global'nye vyzovy i regional'noe razvitiye: materialy IV Ocherednogo Vserossiyskogo sociologicheskogo kongressa*. Moskva, 2012. Available at: [http://www.isras.ru/vsf\\_iv\\_okt\\_2012](http://www.isras.ru/vsf_iv_okt_2012)
9. Kazakova E.I., Tarhanova I.Yu. Ocenka universal'nykh kompetentsiy studentov pri osvoenii obrazovatel'nykh programm. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*. 2018; 5: 127 – 135.
10. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatizatsiya i cifrovizatsiya obrazovaniya: ponyatiya, tehnologii, upravleniye. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; 8: 107 – 113.
11. Zaharova U.S., Mozhaeva G.V., Mozhaeva P.N. i dr. *Digital Humanities: humanitarnye nauki v cifrovuyu epohu*. Pod redaktsiej G.V. Mozhaevoy. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2016.
12. Svedeniya o deyatelnosti obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, realizuyuschih programmy vysshego professional'nogo obrazovaniya za 2018 god. *Sajt Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoy Federatsii*. Available at: <https://minobnauki.gov.ru/ru/activity/statan/stat/highed/>
13. *Global E-learning Market Analysis, Trends, Drivers, Challenges & Forecasts*. Market Value to Grow to US – Billion by 2022. Available at: <https://www.researchandmarkets.com/reports/4596491/global-e-learning-market-2018-2022>
14. Abbakumov D., Desmet P., Van den Noortgate W. Measuring growth in students' proficiency in MOOCs: Two component dynamic extensions for the Rasch model. *Behavior Research Methods*. 2019; Vol. 51; No.1: 332 – 341.
15. Bobylev A.V. Tрудности в самоорганизации учебной деятельности. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*. 2019; 2: 30 – 35.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 379.634:371.4

**Bukhovets A.V.**, postgraduate, Deputy Head of Institute (service organization), Far East Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Khabarovsk, Russia), E-mail: [axb73@yandex.ru](mailto:axb73@yandex.ru)

**FEATURES OF IMPLEMENTATION OF SUCCESSION IN EDUCATION OF PATRIOTISM IN FUTURE POLICE STAFF.** The article reveals a problem of realization of continuity in education of patriotism among police officers. The contents of concepts of education, continuity and a patriot from the point of view of education of patriotism in educational organizations of Russia are clarified. The specificity and stages of upbringing of younger generation on the basis of continuity are revealed: beginning, growth, formation, development. The socially significant value orientations and socially useful needs as the goals of patriotism education are highlighted. Educational organizations have been identified, in which it is advisable to implement continuity in patriotic education of future police officers. The work proposes a model of the use of continuity in teaching patriotism among police officers and shares results of the experimental work to assess its effectiveness.

**Key words:** succession, educational organizations of Russia, education of patriotism, police officer, patriot, socially important value orientations, socially useful needs.

**А.В. Буховец**, соискатель, заместитель начальника института (по организации службы), Дальневосточный юридический институт МВД России, г. Хабаровск, E-mail: [axb73@yandex.ru](mailto:axb73@yandex.ru)

## ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

В статье выявлена проблема реализации преемственности в воспитании патриотизма у сотрудников полиции. Уточнено содержание следующих понятий: воспитание, преемственность, патриот – с точки зрения воспитания патриотизма в образовательных организациях России. Раскрыты специфика и этапы воспитания подрастающего поколения на основе преемственности: становление, рост, формирование, развитие. Выделены социально-значимые ценностные ориентации и общественно-полезные потребности как цели воспитания патриотизма. Определены образовательные организации, в которых целесообразно реализовывать преемственность в патриотическом воспитании будущих сотрудников полиции. Предложена модель реализации преемственности в воспитании патриотизма у сотрудников полиции и приведены результаты опытно-экспериментальной работы по оценке ее эффективности.

**Ключевые слова:** преемственность, образовательные организации России, воспитание патриотизма, сотрудник полиции, патриот, социально-значимые ценностные ориентации, общественно-полезные потребности.

Одним из важных вопросов в современных социально-культурных условиях для российского общества выделяется патриотическое воспитание. Это обусловлено проблемами, вызванными снижением значимости социальных и духовных ценностей среди населения, а также постепенной утратой традиционных основ в системе образования. В обеспечении национальных интересов России от внешних и внутренних угроз, деятельности сотрудникам полиции отводится особое внимание, поэтому их патриотическое воспитание становится одной из приоритетных задач. Особенности патриотического воспитания в современных условиях вызывают потребность в изыскании новых подходов к его проведению. Одним из направлений в статье выделяется преемственность патриотического воспитания сотрудников полиции, что определяет актуальность данного исследования.

В отечественной педагогике существует достаточно большое количество работ посвященных преемственности в образовательном процессе. В тоже время следует учитывать, что определенное время в нашей стране отрицалась необходимость воспитания как такового, поэтому имеющийся опыт следует уточнить, и рассматривать через призму современных условий. Непосредственно преемственность воспитания патриотизма сотрудников полиции ранее в исследова-

ниях не рассматривалась. В этой связи, для раскрытия проблемы преемственности воспитания патриотизма, необходимо уточнить содержание понятий «воспитание», «преемственность» и «патриотизм», с учётом современных условий воспитания в образовательных организациях России.

Несмотря на то, что воспитание является общепринятой категорией в педагогике, оно остается одной из самых сложных проблем современности. Сегодня существует значительное количество его определений, вплоть до полного отрицания как такового. Наибольшую сложность вызывает определение эффективных путей и методов для воспитания конкретных качеств и черт личности, в частности патриотизма. В связи, с чем возникла потребность к обращению трактовок данной категории, которые непосредственно связаны с воспитанием патриотизма у будущих сотрудников полиции.

В отечественной педагогике теоретические основы воспитательной работы определил К.Д. Ушинский, согласно его мнения – воспитание является одним из величайших дел истории, на котором «жижутся царства», и на котором живут целые поколения и без которого невозможно развитие общества [1, с. 128]. Существенный вклад в теорию воспитания внес А.С. Макаренко, который разрабо-

тал теорию воспитания и перевоспитания личности, основанные на социальных ценностях и общественно-полезной деятельности [2, с. 225]. Воспитание раскрывается как процесс и результат целенаправленного педагогического воздействия, с целью развития личности, представлено в работах Ю.К. Бабанского, который ввел классификацию методов воспитания и обучения, цель воспитания он определил как формирование социальных качеств, черт, мировоззрения, отношений и способов поведения в обществе [3, с. 282]. Раскрытие воспитания как целенаправленного процесса реализуемого педагогом, осуществляемого с целью создания условий для сознательной, активной деятельности личности обучаемого и овладения социальными и духовными потребностями общества [4, с. 18].

Анализ рассмотренных положений позволяет определить воспитание в работе как целенаправленную деятельность педагога по созданию условий для всестороннего развития личности. При этом личность определяется как устойчивая система социально-значимых качеств и общественно-полезный субъект деятельности, что для патриотизма представляет системообразующие категории. Важно выделить, в отличие от обучения, где основу составляют знания, умения, навыки и компетенции, в воспитании – качества, черты личности, в основе которых лежат ценностные ориентации и потребности, составляющие его основу.

В виду того, что воспитание – это деятельность, то её обязательным атрибутом выступает цель. Общепринятое значение цели воспитания определяется как заданные социальные результаты для подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе. В работе содержание цели воспитания уточняется как формирование социально-значимых качеств и общественно-полезных потребностей личности, без которых невозможно проявление патриотизма.

Далее уточним понятие «преемственности» в процессе воспитания. Следует отметить, что преемственность является многоаспектной категорией, обладающей сложным строением и широким спектром функций, поэтому целесообразно провести анализ данной категории и уточнить её сущностные характеристики. Преемственность рассматривается с разных сторон в различных науках и в философской, исторической, психологической и в образовании. В научной литературе с той или иной степени полноты и широты охвата рассматриваются различные аспекты проблемы преемственности. Л.А. Мокрецова раскрывает преемственность в системе непрерывного профессионального образования. А.В. Батаршев рассматривает связь между общеобразовательной и профессиональной школами, выделяя важную роль в этом преемственности как принципу. Б.М. Кедров, с философской точки зрения определяет преемственность как реализацию закона отрицания отрицанием, в любом процессе развития. Г.Н. Исаенко считает, что без преемственности не может быть развития, она является закономерным и обязательным явлением, новое качество в системе развивается только из старого, которое является его предшественником.

Таким образом, преемственность в обобщенном представлении, определяется как согласованная связь между различными этапами и ступенями развития, сущность, которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его сущностных характеристик, при переходе к новому состоянию, которая обеспечивает последовательность, поступательность, непрерывность в воспитании, имеющую педагогическую и психологическую основу.

Анализ рассмотренных исследований показывает, что содержание преемственности раскрывается следующим образом: является одним из правил воспитания, обеспечивающим реализацию, в первую очередь, таких принципов, как научность, систематичность, последовательность, доступность; устанавливает связи между новыми и прежними качествами как элементами целостной системы; определяет связи между знаниями, сообщаемыми на одном занятии и в различных темах курса, между материалом разных предметов; осуществляет последовательную связь в работе отдельных классов и ступеней воспитания. То есть преемственность воспитания состоит в установлении необходимой взаимосвязи между новым, старым и будущим в процессе поэтапного формирования новых потребностей и ценностных ориентаций подрастающего поколения. Существенное значение имеет психолого-педагогическая суть преемственности в воспитании, которая заключается в том, что этапы воспитания изменяют внутреннюю структуру личности, такие как ценностные ориентации и потребности.

Процесс развития личности в этом случае происходит по следующим этапам: возникновения – характерен для адаптации обучаемых к новым требованиям и условиям; становления – происходит формирование новых функциональных структур личности; зрелость – этап, когда происходит самоактуализация и самоорганизация; преобразование – высший уровень, когда осуществляется самовоспитание и самореализация в практической деятельности [5, с. 142]. Необходимо отметить, что преемственность также понимается как принцип, условие и средство учебно-воспитательного процесса.

Принципиальной позицией, на которой основывается преемственность в патриотическом воспитании, является понимание патриотизма как важнейшей социально-культурной ценностью, освоение которой способно дать России мощный стимул повышения социальной, производственной и творческой активности населения.

Следует отметить, что воспитание патриотизма важно не только для мужского населения, все большее количество женщин выбирает службу в различных силовых структурах, к тому же проблема женского воспитания, сегодня требует особого внимания [6, с. 251].

В работе определяется, что патриот – человек, который любит, служит, заботится о развитии и благе общества, совершает подвиги и готов защищать свою Родину вплоть до самопожертвования. Для современных условий, в содержании патриотизма, применительно для сотрудника полиции, следует выделить следующие проявления: любит и гордится своей родиной; уважает предков и любит свою семью; знает историю своей малой родины и страны; имеет профессиональный идеал патриота для подражания; не меняет гражданство; солидарен со своим народом; служит государству своим трудом; готов стать на защиту правопорядка не щадя своей жизни [7, с. 16]. Патриотизм только тогда проявится в сложных исторических условиях, если он стал личной потребностью и патриот – всегда профессионал. Патриотизм как миссия служения Отечеству, формируется в процессе обучения, воспитания и социализации сотрудников полиции, подготовке к созидательному труду, служению правопорядку и своей Родине.

С учётом рассмотренных теоретических положений была разработана модель преемственности патриотического воспитания будущих сотрудников полиции, в которой преемственность реализуется через: а) вертикальный уровень – в условиях различных учреждений (преемственность в работе клубов, секций и организаций Юнармии, кадетских и суворовских училищах, колледжах, специализированных юридических классов и образовательных организациях МВД России); б) горизонтальный уровень – в условиях однотипной образовательной организации (связь и последовательность процессов в системе учебно-воспитательной деятельности).

В модели выбор методов патриотического воспитания рекомендуется осуществлять с учётом наличия в них реальной деятельности и общения, без которых воспитательный процесс не эффективен. Также следует учитывать, что возрастные этапы имеют существенное значение, и одни и те же методы по отношению к обучаемым разных возрастов неприемлемы, также существенную роль играют и индивидуальные психологические особенности. Особое значение имеет реализация общей цели, что достигая её через систему спроектированных воспитательных задач. Процесс воспитания того или иного патриотического качества начинается с формирования общих элементов поведения, которые в дальнейшем усложняются и интегрируются в нравственное качество.

Модель преемственности патриотического воспитания выделяет следующие её основные характеристики: а) сохранение всего положительного, накопленного на предшествующем этапе и опора на него для освоения следующего уровня; б) постоянно анализировать достигнутые результаты в развитии патриотических качеств с конечной целью; в) проводимые мероприятия должны иметь комплексный и системный характер для синергетического воздействия на развитие личности; г) этапы и компоненты педагогической системы должны быть взаимосвязаны в различных образовательных организациях; д) проявление преемственности обеспечивается целенаправленностью, последовательностью, поступательностью и непрерывностью педагогической деятельности; е) обязательным условием является проведение мониторинга на каждом этапе воспитательного процесса и внесение необходимых коррективов; ж) индивидуальный и личностно-ориентированный подход к каждому обучаемому.

Для практического воплощения данных положений необходимо создание новых организационных условий и учета факторов, способствующих патриотическому воспитанию в системе образовательных организаций, в которых учащиеся начинают заниматься с раннего возраста и до самостоятельной профессиональной деятельности. Для будущих сотрудников полиции это: клубы, секции и организации Юнармии, кадетские и суворовские училища, колледжи, специализированные юридические классы и образовательные учреждения МВД России.

Реализация преемственности в патриотическом воспитании в системе образовательных организаций возможна при выполнении следующих условий:

1. Целенаправленном, непрекращающемся, последовательном взаимодействии образовательных организаций всех уровней.
2. Диалектической взаимосвязи целей, задач, содержания, форм, методов, последовательных этапов развития патриотических качеств, где каждый последующий этап опирается на предшествующий и создает перспективу для развития патриотизма в дальнейшем.
3. Сочетании непрерывного развития патриотических качеств обучаемых с их профессиональной направленностью.

Проявление преемственности в образовательных организациях обусловлено единством общего и специфического. К общему можно отнести то, что этот процесс организуется исходя из целей и задач патриотического воспитания. Специфическим является то, что обучаемые принадлежат к разным возрастным группам, имеют индивидуальные перспективы развития.

На основе обобщения идей преемственности в модели определены этапы преемственности патриотического воспитания будущих сотрудников полиции: «становление», «рост», «формирование», «развитие»; выделены возрастные категории: обучаемые, подростки и молодежь; определена степень взаимодействия и интеграции организаций МВД и механизм социального партнерства различных учреждений.

Эффективность разработанной модели была апробирована в Барнаульском и Дальневосточном юридических институтах МВД России. В опытно-экспериментальной работе были выделены контрольная и экспериментальная (курсанты проходившие обучение до поступления в юридический институт в суворовских училищах или специализированных юридических классах) группы. Развитие патриотических качеств оценивалось по критериям: социально-значи-

мые ценностные ориентации и общественно-полезные потребности, по четырем уровням: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый. Анализ результатов развития социально-значимых ценностных ориентаций показал, что рост количества будущих полицейских, достигших 3 и 4 уровней, в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, составил 34%, рост уровня развития общественно-полезных потребностей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, составил 38%. Методами математической статистики была обоснована достоверность полученных результатов. На основании предложенной модели была разработана программа, которая раскрывает содержание преемственности патриотического воспитания будущих сотрудников полиции в образовательных организациях России и внедрена в ряде юридических институтов МВД России.

Таким образом, воспитание патриотизма в современных условиях позволяет приобрести новое объективное представление и разрешение насущных

проблем социальной действительности, преодолеть стереотипы в воспитательном процессе, а также способствовать сохранению и развитию социума. Преемственность, реализуя свой системный и исторический характер, обеспечивает устойчивое развитие, создавая новое на основе положительного старого, что объективно вызывает потребность в реализации преемственности в патриотическом воспитании.

Проведенный анализ научных источников позволяет реализовывать в работе принцип преемственности как: принцип непрерывного процесса развития, который требует неразрывной связи прошлого, настоящего и будущего между отдельными сторонами процесса воспитания; процесс последовательного, поступательного, непрерывного воспитания обучаемых; условие, способствующее реализации взаимодействия между различными образовательными организациями по целям, задачам, содержанию, методам и средствам воспитания.

#### Библиографический список

1. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*: в 2-х томах. Вопросы воспитания. Т. 1. Москва: Просвещение, 1953.
2. Макаренко А.С. *О воспитании*. Сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. Москва: Политиздат, 1990.
3. Бабанский Ю.К. *Избранные педагогические труды*. Москва: Педагогика, 1989.
4. Харламов И.Ф. *Нравственное воспитание школьников*: пособие для классных руководителей. Москва: Просвещение, 1983.
5. Башков А.В., Федулов Б.А. *Самовоспитание профессионально значимых качеств курсанта вуза МВД России*: монография. Барнаул, 2011.
6. Мальченко В.В., Федулов Б.А. Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами. *Современные проблемы науки и образования*. Пенза, 2012; 4: 251.
7. Федулов Б.А., Рудченко В.Д., Паутова А.В. *Формирование духовных основ образа жизни студенческой молодежи*: монография. Барнаул, 2008.

#### References

1. Ushinskij K.D. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya*: v 2-h tomah. Voprosy vospitaniya. T. 1. Moskva: Prosveschenie, 1953.
2. Makarenko A.S. *O vospitanii*. Sost. i avt. vstupil. stat'i V.S. Helemendik. Moskva: Politizdat, 1990.
3. Babanskij Yu.K. *Izbrannye pedagogicheskie trudy*. Moskva: Pedagogika, 1989.
4. Harlamov I.F. *Nravstvennoe vospitanie shkol'nikov*: posobie dlya klassnyh rukovoditelej. Moskva: Prosveschenie, 1983.
5. Bashkov A.V., Fedulov B.A. *Samovospitanie professional'no znachimyh kachestv kursanta vuza MVD Rossii*: monografiya. Barnaul, 2011.
6. Mal'chenko V.V., Fedulov B.A. Osobennosti profilaktiki delinkventnosti devushek-podrostkov social'no-pedagogicheskimi i pravovymi sredstvami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Penza, 2012; 4: 251.
7. Fedulov B.A., Rudchenko V.D., Pautova A.V. *Formirovanie duhovnyh osnov obraza zhizni studencheskoj molodezhi*: monografiya. Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 378:004

**Gallini N.I.**, postgraduate, Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),  
E-mail: gallini.nadi@yandex.ru

#### TECHNOLOGY OF DESIGNING A SINGLE INFORMATIONAL AND ANALYTICAL SPACE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION.

The article examines the key stages of applying the technology of designing a single informational and analytical space of an educational organization of higher education. Possibilities and functions of the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education are reviewed, and the prospect of further use of the examined technology is determined. The proposed technology is flexible. The system is universal and it can be used for the same purposes in any higher education institution. Scientific results of the study are used in the workflow of the Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of FSAEI of HE "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta. The technology is universal and can be used for similar purposes in any educational organization of higher education.

**Key words:** technology, design, single informational and analytical space.

**Н.И. Галлини**, аспирант, Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: gallini.nadi@yandex.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются ключевые этапы применения технологии проектирования единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования. Осуществлен обзор возможностей и функций технологии проектирования единого информационно-аналитического пространства образовательной организации высшего образования, определена перспектива дальнейшего использования рассматриваемой технологии. Научные результаты исследования используются в рабочем процессе Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте. Технология является универсальной и может использоваться для аналогичных целей в любой образовательной организации высшего образования.

**Ключевые слова:** технология, проектирование, единое информационно-аналитическое пространство.

The relevance of the study is based on the fact that the Government and the President of the Russian Federation are improving the information infrastructure in the field of science, education and technology, which are the most important tasks of the development of basic science and applied research, as stated in the Decree of the President of the Russian Federation dated May 9, 2017 No. 203 "On Development Strategies of Information Society in the Russian Federation for 2017-2030" and the Decree of the Government of the Russian Federation dated July 28, 2017 No. 1632-p "On Approval of the Digital Economy Program of the Russian Federation".

The experimental research on the design of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education is conducted on the basis of

the Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of FSAEI of HE "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta.

The purpose of the article is a theoretical substantiation of the relevance of the study and the presentation of a software solution for the Intranet, developed on the basis of the design technology of the informational and analytical space of an educational organization of higher education.

In accordance with the purpose, the objectives of the article are as follows:

1. To present the elaborated design model of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education;
2. Experimentally test the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education.

The research posed and solved scientific and practical problems of automating the work of an educational organization of higher education with the subsequent visualization of results and accounting. The conducted studies allowed obtaining the results with a scientific novelty:

a design model of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education based on a systematic approach;

the technology of designing a single informational and analytical space, operating on the basis of the designed integrated informational and analytical system for analyzing and monitoring the indicators of the contingent of applicants, students and teachers of the higher education institution GPAYALTA.

The management of the modern system of higher education in the Russian Federation is undergoing significant transformations. There is an integration of educational and scientific (research) activities at educational institutions of higher education, carried out in various forms, while increasing competition. To implement the competitive advantages of educational institutions of higher education, it is necessary to ensure the functioning of the system of development, assistance and creation of intellectual capital at the educational organization. Quality control and ensuring the comprehensiveness of knowledge, qualifications, and competence of employees of a higher education organization, who work with documentation, makes it possible to effectively solve the tasks of an educational organization of higher education. The use of intellectual and creative resources forms competitive achievements and provides an opportunity to create an effective action strategy for providing the labor market with qualified personnel [1; 2].

At the present stage of development of society, in the conditions of transition of the economy to the sixth technological stage, educational organizations of higher education should pay special attention to the development of intellectual and creative resources for the integrated management of an educational organization of higher education [3].

An educational organization of higher education is a complex information object, with a large number of interdependent and interconnected information flows penetrating into all kinds of activities.

The Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of FSAEI of HE "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta, on the basis of which the experimental research is conducted, consists of geographically dispersed structural units: the Institute of Economics and Management, the Institute of Philology, History and Arts, the Institute of Pedagogy, Psychology and Inclusive Education, the structure which includes 15 departments, and the Economics and Humanities College, the structure of which includes 8 cyclical commissions. Moreover, the structure of the Academy includes departments, such as the admission board, personnel department, educational and methodical department, accounting department and centers. The links between these structures are shown on the model of a single informational and analytical space of the educational organization of higher education. Since students enter the Academy after they are selected during the work of the admission board, the model contains the external environment. In the model, there is an indication of "Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation", as it provides the university with such basic data as admission indicators (for the Academy, they are provided by the main university) [4].

Taking into account the organizational structure of the Academy, a design model is developed for a single informational and analytical space for the educational organization of higher education (Fig. 1).

With the help of the presented model, the problems of providing the necessary information to employees working with documentation are solved. At the same time, administrative staff receives timely access to the relevant information of students at the Academy and has analytical tools for quick decision making [5].

The design technology of a single informational and analytical space is a comprehensive informational and analytical system for monitoring and analyzing the management of a contingent of applicants, students and teachers GPAYALTA (integrated IAS GPAYALTA).

Integrated IAS GPAYALTA is designed to combine all information in such a way as to gather all the information about students, applicants, and teachers, mainly affecting the administrative and management unit, but providing the necessary information to all employees working

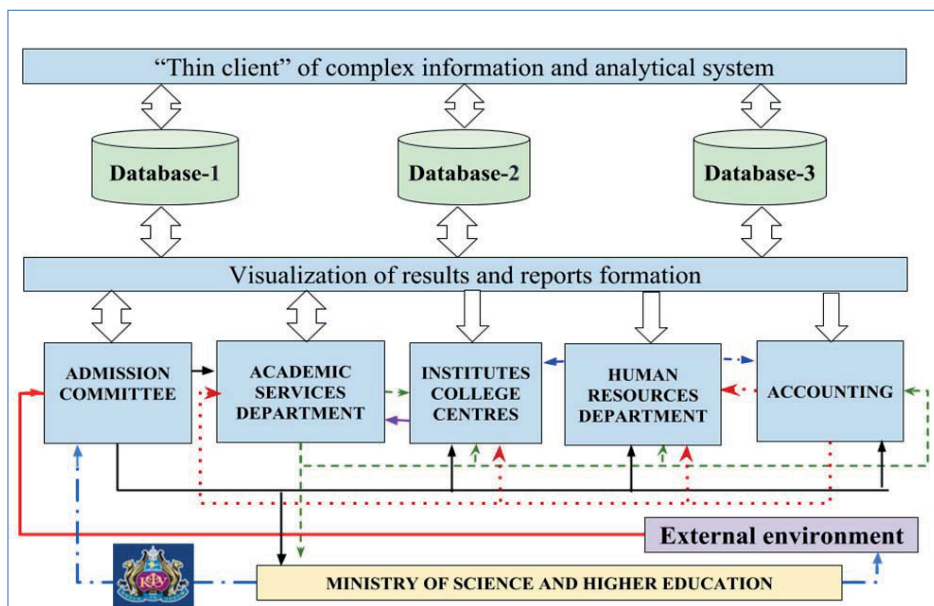


Fig. 1. Model of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education

with documentation in all units of the educational organization of higher education. To ensure a single informational and analytical space of the educational organization of higher education, the author developed three databases in the relational database management system Microsoft Office Access. In 2017, the author of the study obtained 2 certificates of state registration of a database of technology of a single informational and analytical space "Management of the contingent of applicants in a higher education institution" No. 2017620317 and "Database: Management of the contingent of

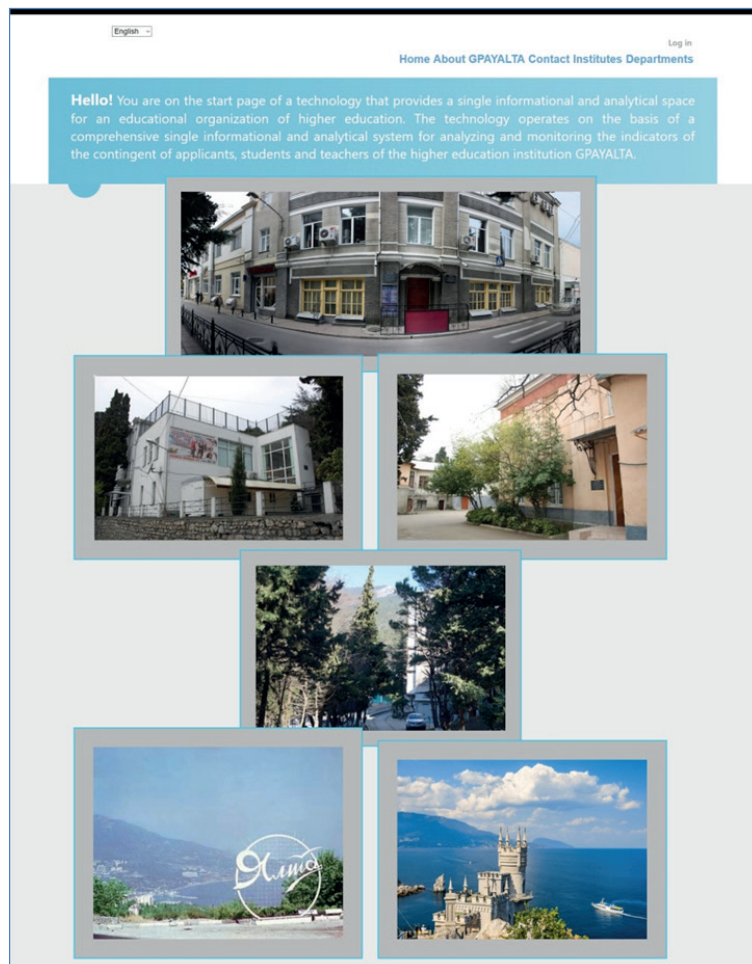


Fig. 2. Start page of the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization

students of a higher education institution" No. 2017620299, and on June 1, 2018, the author obtained the certificate of registration of the third database "Interaction of structural divisions of the educational organization of higher education" No. 2018620789.

Integrated IAS GPAYALTA (Fig. 2) is being developed in the progressive environment of Microsoft Visual Studio 2013 Ultimate, which allows the developer to turn the ideas into cross-platform software products, enabling to work in the cloud and providing on-line access (a demo version is available at <http://www.gpayalta.com> login: demo, password: demo123).

It is suggested to examine the design technology of a single informational and analytical space of the educational organization of higher education in more detail. The pages Home, About GPAYALTA, Contacts, Institutes and Divisions (Fig.3) are available for an unauthorized user. Thus, an unauthorized user can only receive general information about the Academy [6].

To ensure information security of the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education, a combined role and discretionary policy is used to provide users with access to technological interaction resources between structural divisions [7; 8].

The technology of designing a single informational and analytical space of an educational organization of higher education is used in all 27 structural divisions presented in Fig. 3. Using the example of the Center for International Relations and work with foreign students of the Academy, its functioning is analyzed.

Since July 1, 2019, the Ministry of Science and Higher Education introduced new statistical forms No. 1 Monitoring of international activities (Monitoring of IA). To fill in the tables of the Monitoring of IA, the Department of Quality Management and Design Decisions of FSAEI of HE "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" sent templates for filling, which were sent to the Department by the employees of the Ministry of Sci-

### Structural divisions of the Academy

#	Name the Institute	Name division	Division Head	Abbreviation
1	Гуманитарно-педагогическая академия	Библиотека	Коваленко Лилия Валентиновна	ГПА, Библиотека
2	Гуманитарно-педагогическая академия	Бухгалтерия	Пугачёва Полина Сергеевна	ГПА, Бухгалтерия
3	Гуманитарно-педагогическая академия	Дирекция ГПА	Глузман Александр Владимирович	ГПА
4	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	Дирекция ИППИО	Кот Тамара Алексеевна	ИППИО
5	Институт филологии, истории и искусств	Дирекция ИФИИ	Береснев Андрей Анатольевич	ИФИИ
6	Институт экономики и управления	Дирекция ИЗУ	Боярчук Надежда Константиновна	ИЗУ
7	Экономико-гуманитарный колледж	Дирекция ЭГК	Седых Анна Ивановна	ЭГК
8	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	кафедра здоровья и реабилитации	Попов Максим Николаевич	ИППИО, ЗиР
9	Институт филологии, истории и искусств	кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна	Максименко Анна Евгеньевна	ИФИИ, ИИМПид
10	Институт филологии, истории и искусств	кафедра иностранной филологии и методики преподавания	Майборода Алексей Анатольевич	ИФИИ, ИФМП
11	Институт экономики и управления	кафедра информатики и информационных технологий	Маковейчук Кристина Александровна	ИЗУ, ИИИТ
10	Институт филологии, истории и искусств	кафедра иностранной филологии и методики преподавания	Майборода Алексей Анатольевич	ИФИИ, ИФМП
11	Институт экономики и управления	кафедра информатики и информационных технологий	Маковейчук Кристина Александровна	ИЗУ, ИИИТ
12	Институт филологии, истории и искусств	кафедра истории, краеведения и методики преподавания истории	Вишневецкий Сергей Анатольевич	ИФИИ, ИСПДМП
13	Институт экономики и управления	кафедра математики, теории и методики обучения математикитеории и методики обучения математике	Шилова Любовь Ивановна	ИЗУ, ИМТОМ
14	Институт экономики и управления	кафедра менеджмента и туристского бизнеса	Дорофеева Анна Андреевна	ИЗУ, КМиб
15	Институт филологии, истории и искусств	кафедра музыкальной педагогики и исполнительства	Глузман Александр Владимирович	ИФИИ, МПиИ
16	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	кафедра педагогики и управления учебными заведениями	Редькина Людмила Ивановна	ИППИО, ПУУЗ
17	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений	Горбунова Наталья Владимировна	ИППИО, ПМУКиВД
18	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	кафедра психологии	Пономарева Елена Юрьевна	ИППИО, П
19	Институт филологии, истории и искусств	кафедра русской и украинской филологии с методикой преподавания	Царегородцева Светлана Сергеевна	ИФИИ, РЯТИЛ
20	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	кафедра социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения	Глузман Юлия Валериевна	ИППИО, СПТИПДП
21	Институт филологии, истории и искусств	кафедра философии и социальных наук	Разбеглова Татьяна Павловна	ИФИИ, ФСН
22	Институт экономики и управления	кафедра экономики и финансов	Олифиров Александр Васильевич	ИЗУ,ЗИФ
23	Гуманитарно-педагогическая академия	Отдел кадров	Клименко Нина Михайловна	ОК
24	Гуманитарно-педагогическая академия	Приемная комиссия	Горобец Даниил Валентинович	ПК
25	Институт педагогики, психологии и инклюзивного образования	Региональный центр высшего образования инвалидов	Глузман Юлия Валериевна	РЦВОи
26	Гуманитарно-педагогическая академия	Учебно-методический отдел	Игнатова Ольга Ивановна	УМО
27	Гуманитарно-педагогическая академия	Центр международных связей и работы с иностранными студентами	Глузман Алина Александровна	ГПА, ЦМСиРИС

Fig. 3. Web-page Structural divisions of the Academy

ence and Higher Education. To provide the requested information, the author of the study quickly developed reports in the Microsoft Visual Studio 2013 Ultimate, equipped with Report Design technology, which allows processing the necessary information in the requested form [9].

For the necessary reports, the MonitoringInternationalActivities.cs class was created, and queries were introduced in DataAccessorUMO.cs, connected in Datasets to ReportMonitoringInternationalGraduate2019.rdlc (Fig. 4).

Fig. 5 shows the Web-page Table 1.14. Information about graduates from the number of foreign citizens. URL:

<http://www.gpayalta.com/Pages/Student/ReportMonitoringInternationalGraduate.aspx>

Reports developed using the Report Design of Microsoft Visual Studio 2013 Ultimate can be saved in .xlsx, .pdf, and docx.

Thus, reports developed in the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education exclude mechanical errors made by employees while transferring data.

The integrity of the data, in this case, is provided by the YaltaGPASStudents\_be.acddb database (Fig. 6). The YaltaGPASStudents\_be.acddb database contains

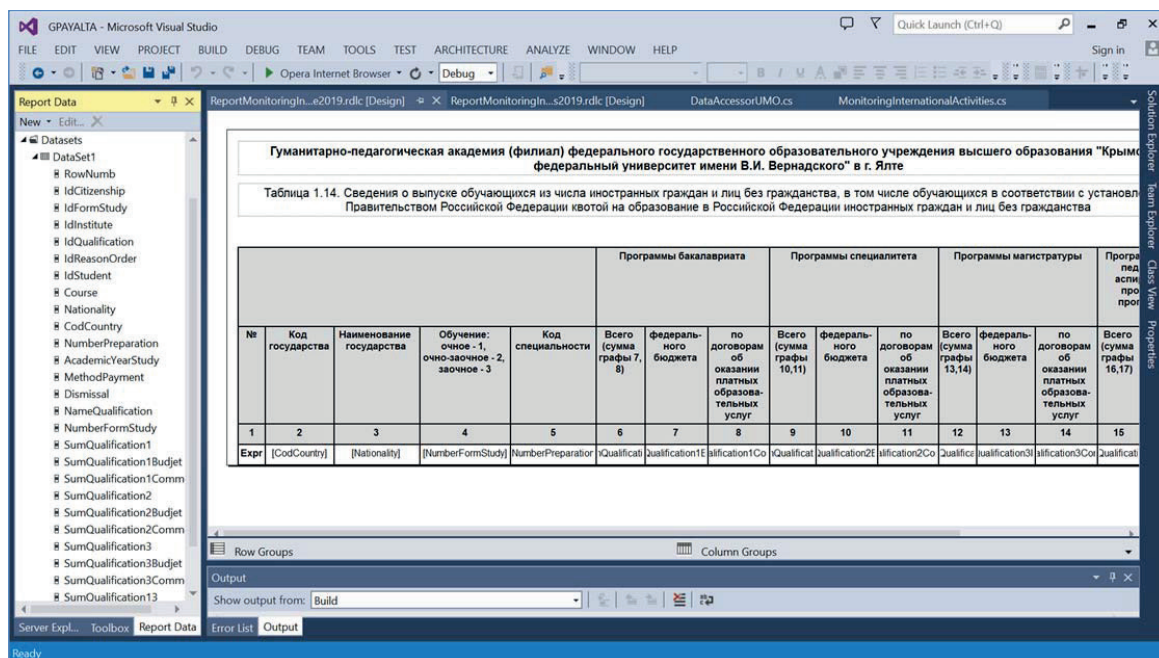


Fig. 4. ReportMonitoringInternationalGraduate2019.rdlc

Переход на главную страницу

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования "Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского" в г. Ялта

Таблица 1.14. Сведения о выпуске обучающихся из числа иностранных граждан и лиц без гражданства, в том числе обучающихся в соответствии с установленной Правительством Российской Федерации квотой на образование в Российской Федерации иностранных граждан и лиц без гражданства

№	Код государства	Наименование государства	Обучение: очное - 1, очно-заочное - 2, заочное - 3	Код специальности	Программы бакалавриата			Программы специалитета			Программы магистратуры			Программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуры), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки		
					Всего (сумма графы 7, 8)	федерального бюджета	по договорам об оказании платных образовательных услуг	Всего (сумма графы 10, 11)	федерального бюджета	по договорам об оказании платных образовательных услуг	Всего (сумма графы 13, 14)	федерального бюджета	по договорам об оказании платных образовательных услуг	Всего (сумма графы 16, 17)	федерального бюджета	по договорам об оказании платных образовательных услуг
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1	031	Азербайджан	1	38.03.01	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	804	Украина	1	09.03.03	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	804	Украина	1	38.03.01	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	804	Украина	1	44.03.01	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	804	Украина	1	44.03.05	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	804	Украина	1	45.03.01	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	804	Украина	1	45.03.01	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	804	Украина	1	54.03.01	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	112	Беларусь	2	54.03.01	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	051	Армения	3	38.03.02	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	804	Украина	3	45.03.01	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	804	Украина	3	45.03.01	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	804	Украина	3	53.03.03	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	804	Украина	1	44.05.01	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
15	804	Украина	1	09.04.03	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
16	804	Украина	1	38.04.01	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
17	804	Украина	1	38.04.08	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
18	804	Украина	1	45.04.01	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0
19	804	Украина	1	53.04.01	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
20	804	Украина	1	53.04.02	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
21	804	Украина	1	53.04.06	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
22	804	Украина	1	54.04.01	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
23	804	Украина	3	37.04.01	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
24	804	Украина	3	45.04.01	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0

Fig. 5. Web-page Table 1.14. Information about the graduates from the number of foreign citizens

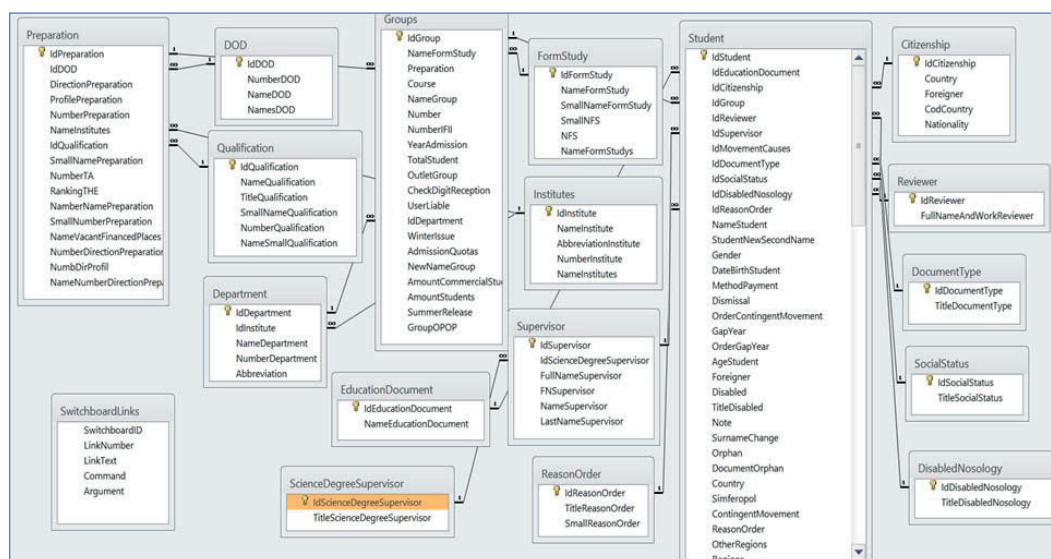


Fig. 6. Scheme of the database YaltaGPASStudents\_be.acddb

18 tables for storing metadata. These tables are: Citizenship, Department, DisabledNosology, DocumentType DOD (Integrated Training Directions Groups), EducationDocument, FormStudy, Groups, Institutes, Preparation (Directions of Preparation), Qualification, ReasonOrder, Reviewer, ScienceDegreeSupervisor (scientific degree of academic supervisor), SocialStatus, Student, Supervisor (Academic Supervisor), SwitchboardLinks (Switchboard form). Using the switchboard form, local access to the YaltaGPASStudents\_be.acddb database is provided.

Using the design technology of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education, the Academy staff working with documentation will receive the necessary information in the requested form as soon as possible.

The design model of a single informational and analytical space of an educational organization of higher education presented in the article provides data integrity by ensuring the safety and management of data.

The main functions of designing a single informational and analytical space of an educational organization of higher education at the current stage of implementation are the organization of on-line access to basic information about the contingent of students and teachers of an educational organization of higher education, and visualization of results, as well as the formation of control panels of indicators and making accounting records.

The examined main components of the design of a single informational and analytical space are constantly being developed by the author, improving this technology and expanding its functions.

#### Библиографический список / References

- Emelyanova O.B., The structure of the information-analytical space innovation corporation. *Statistics and Economics*. 2015; 4: 74 – 178. (In Russ.).
- Soldatenkov V. Modern information technologies as an imperative of effective anti-crisis management. *Strategic decisions and risk management*. 2017; 1-2: 50 – 53.
- Dementiev A.S., Semenov V.P. Development Prospects of Certification Services for Compliance with ISO 9001 Requirements Through Implementation of an Online Portal – Database. *2019 IEEE Conference of Russian Young Researchers in Electrical and Electronic Engineering (EIConRus)*. 2019: 1382 – 1383, IEEE Conferences, Saint Petersburg and Moscow, Russia.
- Peleshchyn A., Vovk N.: The problem's formation of the entire informational environment at the long existed universities. *12th International Scientific and Technical Conference on Computer Sciences and Information Technologies (CSIT)*. 2017: 139 – 142. IEEE Press, Lviv.
- Gallini N.I., Makoveichuk K.A. Development of Intranet Solution Based on the Model of a United Single Informational and analytical Space Area Of The University. *2019 IEEE Conference of Russian young researchers in electrical and electronic engineering (EIConRus)*. 2019: 1388 – 1392. IEEE Conferences, Saint Petersburg and Moscow, Russia. Available at: <https://publons.com/publon/21356336/>
- Gorbunova N.V., Gordienko T.P., Gallini N.I. The specifics of the organization of a single information and analytical space of the educational organization of higher education. N.V. Gorbunova, T.P. Gordienko, N.I. Gallini. *Problems of modern pedagogical education. Ser: Pedagogy and Psychology. Sat articles*. Yalta: EPD GPA, 2018; Vol. 59; Part 1: 134 – 140.
- Barmina O.V., Intellectual system for managing the interaction of business processes in project-oriented organizations. *Design Ontologies* 2017; T. 7, 1 (23): 48 – 65.
- Moin A., Nuzzo P., Sangiovanni-Vincentelli A.L., Rabaey J.M.: Optimized design of a Human Intranet network. *54th ACM/EDAC/IEEE Design Automation Conference (DAC)*: 1-6. IEEE Press, Austin, TX (2017).
- Wang X., Yin Z.: Research on cross-platform unified resource access control management system. *2017 6th International Conference on Computer Science and Network Technology (ICCSNT)*: 96 – 101, IEEE Conferences, Dalian.

Статья поступила в редакцию

УДК 378.4

**Gerashenko A.S.**, postgraduate, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Taganrog, Russia), E-mail: [semenjch@rambler.ru](mailto:semenjch@rambler.ru)

**THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS OF MILITARY TRAINING CENTER AT A FEDERAL UNIVERSITY.** The article analyzes features of organization of individual work of students in the process of future officer's education in a federal university. The scientific novelty of the research lies in clarifying the concept of "individual work of students of a military educational center at a federal university", taking into account the specifics of teaching students of military specialties at a federal university, as well as in considering contradictions, which are existing at the current stage of modernization of educational standards. Goals, objectives, and conditions for the organization of individual work in the process of future officer's education in a civil higher school are defined. The characteristics of individual work specifics that meet the requirements of a military educational center are given. The role of individual work to prepare competent military specialists at a federal university during the process of restructuring of military departments and Military Training Departments and Centers into the body of Military Educational Center at a university is analyzed. The significance of the use of modern technologies of education and control, including e-learning and Internet resources, is substantiated. Further prospects for the study of organizational and pedagogical specificity of individual work of students of military educational centers in the field of planning and control are determined.

**Key words:** higher education, Federal State Educational Standard of Higher Education, individual work of students of military educational center at federal University, competence development of students, interdisciplinary approach, level education, extracurricular individual work.

**А.С. Геращенко**, аспирант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Таганрог, E-mail: [semenjch@rambler.ru](mailto:semenjch@rambler.ru)

## ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ПРИ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье анализируются особенности организации самостоятельной работы в процессе подготовки будущих офицеров в гражданском вузе. Научная новизна исследования состоит в уточнении понятия «самостоятельная работа студентов военного учебного центра при федеральном университете» с учетом специфики обучения студентов военным специальностям в университете, рассмотрении существующих противоречий на современном этапе модернизации образовательных стандартов. Определены цели, задачи, условия организации самостоятельной работы в процессе подготовки будущих офицеров в гражданском вузе. Определена специфика самостоятельной работы в соответствии с требованиями военного учебного центра при университете. Проанализирована роль самостоятельной работы с целью подготовки компетентных военных специалистов в федеральном университете в период реструктуризации военных кафедр и учебных военных центров (УВЦ) в военные учебные центры (ВУЦ) в гражданских вузах. Обоснована значимость применения современных технологий обучения и контроля, включая электронное обучение и Интернет-ресурсы. Определены дальнейшие перспективы исследования организационно-педагогической специфики самостоятельной работы студентов ВУЦ в сфере планирования и контроля.

**Key words:** высшее образование, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, индивидуальная работа студентов военного учебного центра при федеральном университете, развитие компетенций студентов, междисциплинарный подход, уровень образования, внеаудиторная индивидуальная работа.

В соответствии с положениями Болонской Декларации выпускник вуза должен быть готов быстро адаптироваться в динамично изменяющемся глобальном обществе, быть компетентным, конкурентоспособным специалистом на рынке труда [1]. Поэтому на современном этапе развития социально-политического пространства, интенсивного процесса модернизации военной техники и вооружения к военно-профессиональной подготовке выпускника военного учебного центра при федеральном университете (ВУЦ) [2] предъявляются особые требования.

Будущий офицер должен обладать способностью к критическому мышлению, быть готовым к непрерывному обучению, развитию и саморазвитию в течение всей жизни, мотивированным к постоянному самосовершенствованию в сфере своей профильной гражданской и военной специальности.

В связи с этим, значимость самостоятельной работы студентов ВУЦ при университете приобретает большое значение, определенное положениями федерального государственного образовательного стандарта высшего образования нового поколения (ФГОС ВО 3<sup>++</sup>) [3].

Проблема самостоятельной работы исследуется в трудах ученых в следующих областях педагогической науки:

- интенсификации процесса самостоятельной работы: Н.П. Греков, Н.М. Зверева, А.Д. Козлов и др.
- организации самостоятельной работы как одного из основных видов учебной деятельности: С.И. Архангельский, Б.П. Есипов, Е.Я. Голант, М.А. Данилов, С.И. Зиновьев, В.П. Козаков, Р.А. Низамов, Н.Д. Никандров, П.И. Пидкастистый, В.А. Сластенин и др.
- процесса самообразования и самоподготовки: А.К. Громцева, Г.М. Коджаспирова, В.И. Осмоловский и др.
- форм организации, планирования, управления самостоятельной работы, контроля и самоконтроля: Л.В. Клименко, Н.П. Краевская, И.Я. Лернер, А.Н. Леонтьев, и др.
- методики организации самостоятельной работы: А.П. Аристова, С.И. Архангельский, А.В. Барабанщиков, М.Г. Гарунов, Н.Г. Дайри, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, П.И. Пидкастистый, М.Н. Скоткин, А.В. Усова и др.

Важные аспекты исследования организации самостоятельной работы в учебном военном центре гражданского вуза представлено в работе Ю.Ю. Лушников.

Рассматривая особенности организации самостоятельной работы, М.Г. Гарунов и П.И. Пидкастистый подчеркивают значение роли преподавателя, отмечая, что самостоятельная работа – это «систематическая, управляемая преподавателем деятельность студента, а не самообразование студента по индивидуальному плану» [4, с. 47].

Организация самостоятельной работы студентов ВУЦ под руководством преподавателя повышает эффективность учебной и практической деятельности. Особенно роль преподавателя в организации и управлении самостоятельной работы важна на младших курсах обучения для приобретения необходимых умений и навыков самостоятельной деятельности, так как у большинства студентов-первокурсников не сформированы навыки самостоятельной работы после окончания школы.

В связи с этим, значимым является высказывание академика А.Н. Крылова о том, что «главная задача школы научить учиться, и тот, кто в школе научился учиться, для того практическая деятельность всю его жизнь будет наилучшей школой» [5, с. 85].

Для студентов ВУЦ большое значение имеет осуществление самостоятельной практической деятельности будущего офицера, применение знаний, умений и навыков самостоятельной работы на практике, проявление инициативы, настойчивости, дисциплинированности, творческого мышления, ответственности, организаторских способностей.

Исходя из специфики обучения студентов ВУЦ при федеральном университете, можно утверждать, что большое значение имеет применение междисциплинарного подхода к обучению в целях обеспечения взаимосвязи самостоятельной работы студентов с их будущей профессиональной деятельностью офицера, так

как военно-профессиональная подготовка будущего выпускника ВУЦ основывается на базовом инженерно-техническом образовании студентов университета.

Процесс организации и управления самостоятельной работой студентов ВУЦ при федеральном университете является частью педагогической системы обучения единого вузовского образовательного пространства.

Поэтому процесс организации самостоятельной работы студентов ВУЦ при федеральном университете особо актуален с целью профессиональной подготовки компетентного специалиста гражданской и военной специальностей, особенно на этапе внедрения новых образовательных стандартов и модификации образования.

Понятие «самостоятельная работа» студентов военных специальностей при гражданских вузах все еще не в полной мере определено и рассмотрено исследователями, исходя из специфики обучения на ранее существовавших военных кафедрах и в Учебных военных центрах при университете. Поэтому на современном этапе интенсивной модернизации сферы университетского образования, пересмотра структуры и содержания военной подготовки студентов военных специальностей в университете [2] уточнение понятия «самостоятельная работа студентов ВУЦ при федеральном университете» является актуальным.

Также следует отметить, что, исходя из специфики обучения студентов ВУЦ, процесс организации самостоятельной работы требует дальнейшего рассмотрения с учетом положений новых ФГОС ВО 3<sup>++</sup> и Указа Президента Российской Федерации о внесении изменений в сферу военной подготовки при университете, реструктуризации военных кафедр и учебных военных центров (УВЦ) в военные учебные центры (ВУЦ) в гражданских вузах [3].

Несмотря на многообразие методологических подходов к организации самостоятельной работы студентов, данная проблема все еще требует дальнейшего исследования для УВЦ с учетом специфики вуза, образовательного уровня и военных специальностей студентов.

В связи с этим, следует отметить, что сложились следующие *противоречия* в исследуемой области между:

- структурно-содержательной реструктуризацией сферы подготовки военных кадров в пространстве федерального университета и недостаточной разработанностью методического обеспечения процесса самостоятельной работы в новых условиях;
- между необходимостью модернизации процесса подготовки компетентного специалиста гражданских специальностей в соответствии с новыми образовательными стандартами в университете и недостаточной разработанностью модели подготовки выпускников военных специальностей УВЦ при университете;
- между необходимостью внести изменения в структуру военной подготовки студентов военных специальностей при гражданских вузах, в соответствии с Указом об образовании ВУЦ, и недостаточной организационно-педагогической и учебно-методической разработанностью проблемы организации самостоятельной работы студентов в новых условиях.

Целью работы является поиск методики обеспечения эффективности процесса организации самостоятельной работы студентов ВУЦ при федеральном университете.

Процесс организации самостоятельной работы студентов ВУЦ при федеральном университете будет более эффективным, если

- будет рассматриваться как значимая составляющая процесса подготовки компетентного специалиста военного профиля в гражданском вузе в соответствии с новыми стандартами образования;
- будет учитываться специфика образовательных уровней и, соответственно, возрастные и академические особенности студентов в едином образовательном пространстве федерального университета;
- будут модифицированы составляющие учебно-методического комплекса подготовки студентов в сфере организации самостоятельной работы в условиях междисциплинарного подхода к обучению студентов в едином образовательном пространстве университета с уточнением специфики их применения на военной кафедре;

- будет создан интерактивный алгоритм осуществления взаимного сотрудничества в режиме «преподаватель-студент», направленного на повышения уровня мотивации студентов ВУЦ к осуществлению самостоятельной работы, ориентированной на формирование компетенций студентов в сфере военной деятельности;

- если в процессе обучения самостоятельной работе будет осуществляться не только контроль и мониторинг самостоятельной работы студентов со стороны преподавателя, но и самоконтроль самостоятельной деятельности со стороны студентов;

- процесс организации и контроля самостоятельной работы будет разработан теоретически в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов к университетскому образованию и с учетом специфики ВУЦ, и будет включать практические рекомендации по реализации теоретических положений об организации самостоятельной работы студентов ВУЦ;

- материалы учебно-методического комплекса дисциплин (рабочий программы, аннотации, дидактические оценочные средства будут представлены для ознакомления на сайте ВУЦ вуза;

- с целью организации и контроля самостоятельной работы будут использоваться электронные средства обучения, компьютерные технологии, обучающие Интернет-порталы, которые позволят студентам

- использовать электронные материалы (лекции, контрольные задания, тестовые материалы)

- пользоваться комплексом учебно-методических материалов кафедры по направлению специфики своей профильной специальности, что позволит формировать представление студентов об особенностях планирования, организации и контроля самостоятельной работы на разных уровнях обучения, методах оценивания в соответствии с рейтинговой системой ВУЦ и университета;

- иметь представление о своих достижениях в процессе самостоятельного выполнения заданий в сфере учебной и практической деятельности (портфолио студента), своей балльной оценке на различных уровнях контроля (входящий, промежуточный, итоговый);

- осуществлять интерактивное взаимодействие, обратную связь с преподавателем (возможность задать вопрос, изучить замечания по проделанной работе).

Исследователи процесс самостоятельной работы разделяют на следующие виды: аудиторную и внеаудиторную деятельность, индивидуальную и групповую работу.

По нашему мнению, *самостоятельная работа студентов военного учебного центра в федеральном университете* – это планируемая учебная, научно-исследовательская и практическая деятельность студентов с целью успешного освоения образовательной программы высшего профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО по профилю военных специальностей ВУЦ; направленная на формирование компетентного, целенаправленного, мотивированного к будущей военной деятельности офицера; выполняемая в аудиторное или во внеаудиторное время при методическом руководстве, но без непосредственного участия преподавателя, который определяет содержание, методику, формы и средства планирования, организации и контроля самостоятельной деятельности студентов в междисциплинарной, многоуровневой системе непрерывного образовательного пространства гражданского вуза.

*Целью самостоятельной работы студентов ВУЦ* является овладение фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками творческой, исследовательской деятельности по профилю будущей военной специальности студента.

Самостоятельная работа студентов ВУЦ, будущих офицеров, должна быть направлена на формирование и развитие таких качеств личности, как организованность, самостоятельность, ответственность, творческий подход к решению проблем учебного и профессионального характера.

Процесс планирования, организации и контроля самостоятельной работы студентов является обязательным и определяется требованиями ФГОС ВО и рабочими программами дисциплины, учебным планом вуза и преподавателем.

Объем самостоятельной работы студентов определяется ФГОС ВО.

В соответствии с ФГОС ВО можно обозначить следующие задачи, которые студент ВУЦ должен уметь решать в процессе самостоятельной работы:

- систематизировать, конкретизировать и применять полученные теоретические знания, сформированные умения и навыки на практике;

- анализировать и использовать нормативно-правовую документацию и специальную литературу на уровне, соответствующем специфике профильной специальности;

- использовать современные технические средства и информационные технологии получения и передачи информации;

- развивать компетенции, сформированные во время аудиторных, внеаудиторных и практических занятий;

- развивать познавательные способности, творческую инициативу, самостоятельность, организованность и ответственность;

- развивать навыки учебно-исследовательской деятельности, научно-исследовательского мышления;

- развивать профессиональное мировоззрение, повышать самосознание, творческое мышление, самосовершенствоваться;

- повышать квалификацию и мастерство;

- организовывать работу коллектива исполнителей и управлять подчиненными.

На эффективность организации самостоятельной работы студентов ВУЦ влияют следующие факторы:

- разработка индивидуальных траекторий осуществления самостоятельной работы студентом, выбор форм, методов и способов достижения цели с учетом особенностей личностного развития;

- развитие интереса и высокого уровня мотивации к процессу военной подготовки в ВУЦ;

- учет специфики будущей гражданской и военной специальностей;

- развитие позитивного отношения к процессу самостоятельной работы с помощью системы специальных методических указаний, заданий, консультаций с преподавателем, которые способствуют снятию возникающих трудностей при выполнении учебных и практических заданий самостоятельно;

- мониторинг результатов самостоятельной работы студентов.

В соответствии с положениями ФГОС ВО (3++) [3] обучение студента вуза должно быть направлено на его компетентностное развитие, включая самостоятельную работу как вид учебной деятельности. В соответствии с этим, у студента ВУЦ должны быть сформированы следующие компетенции: универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК). Компетенции УК и ОПК определяются ФГОС ВО (3++) и включены в образовательную программу (ОП), являются общими для всех уровней обучения в университете. Профессиональные компетенции (ПК) по ФГОС ВО (3++) не определены. Профессиональные компетенции разделены на три группы:

1) устанавливаются примерной основной образовательной программой (ПООП) и полностью должны включаться в образовательную программу, являясь обязательными;

2) устанавливаются ПООП и включаются в образовательную программу по решению организации;

3) определяются организацией на основе профессиональных стандартов и ряда требований, предъявляемых к выпускникам, могут быть не включены в образовательную программу.

Профессиональные компетенции по ФГОС ВО (3++) определяются вузом самостоятельно в соответствии с профессиональными стандартами и ПООП с учетом военной специальности студентов ВУЦ при университете.

*Универсальные компетенции* отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника вуза соответствующего уровня.

*Общепрофессиональные компетенции* отражают запросы рынка труда направлению (специальности) подготовки выпускника, характеризуют базовые основы профессиональной деятельности с учетом направления специальности.

*Профессиональные компетенции* отражают запросы рынка труда, готовность выпускника программы высшего образования соответствующего уровня и направления подготовки выполнять определенные задачи профессиональной деятельности и связанные с ними трудовые функции из профессиональных стандартов (при наличии) для соответствующего уровня профессиональной квалификации [3];

*Индикаторы достижения компетенции* – индикаторы являются обобщенными характеристиками, уточняющими и раскрывающими формулировку компетенции в виде конкретных действий, выполняемых выпускником, освоившим данную компетенцию [4].

Указанные группы компетенций необходимо формировать в процессе самостоятельной работы студентов. Большое значение имеет оценивание результатов деятельности студентов [6] в процессе самостоятельной работы.

Для эффективной организации самостоятельной работы студентов необходимо наличие ряда условий в вузе, среди которых следующие:

- материально-техническая база;

- информационное пространство вуза, электронные ресурсы и Интернет-технологии;

- помещения и территория для выполнения конкретных заданий для самостоятельной работы студентов ВУЦ.

Среди основных видов самостоятельной работы студентов ВУЦ по направлению специфики военной подготовки можно выделить следующие:

- написание конспекта первоисточника рефератов, докладов, эссе, конспектов;

- решение и составление заданий, создание презентаций;

- поиск, систематизация и анализ материалов по специальности;

- написание статей;

- составление схем, иллюстраций, рисунков, графиков, таблиц, диаграмм;

- разработка анкет, составление тестовых заданий.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что важным условием организации самостоятельной работы студентов является обеспечение взаимосвязи, самостоятельной работы с профессиональной деятельностью. Это достигается за счет профессиональной направленности заданий, развивает профессиональные умения, формирует систему знаний и качества личности будущего

специалиста. Вместе с этим положительная мотивация студентов к творческому выполнению самостоятельной работы в учебном процессе также является одним из условий ее организации.

Перспективным направлением работы является разработка модели организации самостоятельной работы студентов, направленной на активное ис-

пользование возможности ВУЦ при планировании самостоятельной работы студентов, форм, методов, средств контроля и самоконтроля при интерактивном взаимодействии преподавателя и студентов, обоснование критериев и уровней эффективности самостоятельной работы с целью осуществления мониторинга ее результатов.

#### Библиографический список

1. *Bologna Process*. Available at: <https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html>
2. *Указ Президента Российской Федерации от 26.01.2019 № 18 «О внесении изменений в некоторые акты Президента Российской Федерации»*. Available at <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201901270005?index=0&rangeSize=1>
3. *Портал государственных образовательных стандартов высшего образования ФГОС ВО (3\*\*)*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
4. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. *Самостоятельная работа студентов*. Москва. Знание. 1978; Вып. 1.
5. Крылов А.Н. *Собрание трудов. УФН, Т. 1, Вып. 2: 85, 1918; Т. 1, Ч. 2. Москва-Ленинград. Издательство АН СССР, 1936–1956*. Available at: <http://ilib.mccme.ru/krylov/>
6. Близнюк О.Н. К вопросу разработки критериев оценки уровня сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций курсантов инженерных специальностей *Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны*. 2018; 2 (3): 190 – 196.

#### References

1. *Bologna Process*. Available at: <https://eua.eu/issues/10:bologna-process.html>
2. *Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 26.01.2019 № 18 «O vnesenii izmenenij v nekotorye akty Prezidenta Rossijskoj Federacii»*. Available at <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201901270005?index=0&rangeSize=1>
3. *Portal gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya FGOS VO (3\*\*)*. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
4. Garunov M.G., Pidkasyty P.I. *Samostoyatel'naya rabota studentov*. Moskva. Znanie. 1978; Vyp. 1.
5. Krylov A.N. *Sobranie trudov. UFN, T. 1, Vyp. 2: 85, 1918; T. 1, Ch. 2. Moskva-Leningrad. Izdatel'stvo AN SSSR, 1936-1956*. Available at: <http://ilib.mccme.ru/krylov/>
6. Bliznyuk O.N. K voprosu razrabotki kriteriev ocenki urovnya sformirovannosti obshcheprofessional'nyh i professional'nyh kompetencij kursantov inzhenernyh special'nostej *Vestnik Yaroslavskogo vysshego voennogo uchilisha protivovozdushnoj oborony*. 2018; 2 (3): 190 – 196.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 37 + 37.012 + 372.878

**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 (St. Petersburg, Russia), E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)  
**Plotnikov K.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

**MODERN GENERAL MUSIC EDUCATION: ON THE PROBLEM OF CRITICAL ANALYSIS OF LITERATURE.** The authors understand modern general music education as a combination of the best traditions of domestic classical music education, which is acceptable for the widest range of students, in terms of using the capabilities of information / music-computer technologies, as well as simultaneous mandatory eradication of educational risks associated with this process. From this point of view, a critical review is offered of a number of the most characteristic problems caused by the choice of methodological grounds for studying this field of education, which is reflected in the sources represented by different researchers in the bibliographic lists of the literature used.

**Key words:** educational risks and prospects, general music education, music computer technologies (MCT).

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [gorbunova@herzen.spb.ru](mailto:gorbunova@herzen.spb.ru)

**К.Ю. Плотников**, канд. пед. наук, старший научный сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

## СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ПРОБЛЕМЕ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРЫ

Авторы понимают современное общее музыкальное образование как сочетание лучших традиций отечественного классического музыкального образования, приемлемого для наиболее широкого круга обучающихся, в условиях использования возможностей информационных / музыкально-компьютерных технологий, с одновременным обязательным купированием связанных с этим образовательных рисков. Именно с этих позиций предлагается критический обзор группы наиболее характерных проблем, связанных с выбором методологических оснований изучения этой области образования и отражающихся в источниках, представляемых разными исследователями в библиографических списках используемой литературы.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, образовательные риски и перспективы, общее музыкальное образование.

Музыка, сочетая в себе потенциал ничем не заменимого языка (доступного людям всех возрастов, говорящих на разных языках), творчества (пения, композиции, игры на инструментах, пластического выражения и др.), коммуникации (как в коллективе музицирующих, так и, через музыкальное произведение, между автором, исполнителем и слушателем), и культуры (во всем разнообразии традиций, жанров, стилей и пр.) во все времена, благодаря своей уникальной природе, была и остаётся для человека одним из самых ярких и глубоких по эмоциональному, ментальному (даже – трансцендентальному) воздействию феноменов, богатым источником творческого вдохновения и эстетического наслаждения, транслятором этических ценностей и различного рода идей, даже – механизмом сублимации и катарсиса.

Значение общего музыкального образования значительно возросло в наше время, в эпоху, когда, под воздействием процессов глобализации, информатизации и др., драматически трансформируются традиционные этические, культурные ценности [1], возникают противоречивые отношения между когда-то найденными методиками воспитания и обучения и попытками использовать современные технологии, в музыке – в первую очередь, то, что обозначено как музыкально-компьютерные технологии (МКТ) [2 – 4].

Будет честным признаться, что, согласно основополагающим принципам методологии науки (а в педагогике их соблюдение важно, как нигде, ведь здесь речь идёт о судьбе подрастающего поколения), объективный, целостный анализ фактов, выявление всей сложности и многоуровневости взаимосвязи процессов в области общего музыкального образования (в т. ч. – связанного с ним дополнительного [5]), показывают, что они ещё весьма далеки от возможного высокого уровня их, на чём мы и хотели заострить внимание коллег в этом исследовании, на примерах, ограниченных (по требованиям конкретного издания) в количественной представленности, но достаточно показательных в качественном смысле.

В этом анализе, несомненно, носящем, в определённой мере, полемический характер, авторы изначально ставят перед собой задачу придерживаться принципов научной и педагогической этики с понятной долей субъективности в оценке примеров, приводимых в библиографическом списке. Отдельно отметим тот факт, что найденные (и отмеченные в статье) характерные слабые места в методологии музыкальной педагогики (как в интеграции, так и дифференциации с другими отраслями педагогической науки), мы находим и в ряде своих работ, потому двуединая цель данного исследования заключается, с одной стороны, в

поиске причин, из-за которых появляются представляемые в обзоре проблемы, с другой стороны, в вынесении этих проблем на обозрение (обсуждение научного сообщества), чтобы избавиться от того, что преодолеть – в наших силах и возможностях.

Первая группа проблем (1–3), представленная в материале данной статьи, связана с источниками, на которые опираются многие авторы.

1 – уместность источника с точки зрения отражения исторической реальности анализируемого явления или факта. В этом смысле, несомненно, каждый исследователь вправе находить отправную точку в той литературе, которая в чём-то согласуется или, наоборот, входит в противоречие, с его взглядами. Но, в целом, по нашему убеждению, одинаково неправильно почти полностью отвергать:

- как те источники, которые относятся к тому времени, которое можно условно назвать «прединформационной» эпохой (здесь точкой «водораздела» одни назовут изобретение и распространение звукозаписи, другие – распространение радио, телевидения, бытовой звуковой техники массового потребления, а скорее, это несколько волн или валов технической и связанной с ней культурной революции в области музыки);

- так и те источники, которые описывают (часто – довольно эмпирически и не достаточно целостно и глубоко) современные технологические, педагогические, культурологические аспекты, связанные с появлением в музыкальном образовании программно-аппаратной базы, позволяющей обучаться игре, пению, слушанию, обработке музыки по-новому, использовать ИТ как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся [6].

Именно при таком подходе, может проявиться «отношение <...> к отечественной педагогике музыкального образования не как к завершённому историческому явлению, а как к исторической основе современной методологии и методики школьного музыкального образования» [7, с. 162]. Образцом соблюдения такого баланса, когда исследователь опирается и на несомненные авторитеты (на работы Б.М. Теплова, Л.С. Выготского, Д.Б. Кабалевского и др.), и на современных учёных и методистов, значительно расширивших знания в обсуждаемой области (А.В. Торопову, Л.В. Школяр и др.), а самое важное – тонко и точно подмечает приоритеты музыкального образования: «Создание на занятиях ситуации успешного музыкального опыта через переживание-деятельность может способствовать пробуждению творческих сил обучающихся, <...> служить основой для понимания плодов творчества других людей, культур, традиций» [8, с. 79].

2 – соблюдение баланса между достаточностью и полнотой источников, в которых автор исследования находит опору или какие-либо, ставшие уже не актуальными, а потому, требующие пересмотру, позиции. Одной из явных причин, по которой исследователь с каждым годом всё сложнее делать правильный и сбалансированный отбор, является экспонентный рост информации (в том числе, – научной), работ, опубликованных и размещённых в сети, собираемых в научных библиотеках. Но, очевидно, что даже для студенческой научной работы можно найти оправдание наличию всего двух источников, при этом один из них – 20-летней давности, что при рассмотрении современных ИТ, с их темпом развития, безусловно, некорректно [9].

3 – размытость в том потоке книг, статей, обзоров и иных проявлений научного, околог- и псевдонаучного мышления. Явление «мимикрии на научность», графоманства и т. п. проявлений в науке имеет такую же долгую историю, как и письменность. К примеру, студенческая работа, позиционируемая как «Лучшая научная статья», которую другие, следовательно, должны воспринимать в качестве образца, но в ней с ошибками (№№ 2, 4, 6) составлен список литературы, опечатка «исследователь И.М. Красильниковá», т.е. изменён пол учёного [10, с. 321 – 322].

Но в настоящее время, можно назвать ряд дополнительных причин более интенсивного распространения этого явления, а также – недостаточно оправданного увеличения количества издаваемых статей, книг и других материалов:

- доведённая, наверное, до максимума, технологическая простота «выхода в свет» того, что родилось в чьей-то голове, как мысль (верная или нет), что становится доступным миллионам (через Интернет, в т. ч. – соцсети, спам-расылки и пр.), несмотря на различные заслоны (институт рецензирования, в первую очередь);

- довольно спорная необходимость для педагогов, учёных (в т. ч. образовательных учреждений) отчитываться о результативности (эффективности) сво-

ей работы (а, значит, и получать зарплату на основе этих критериев) на основании различных рейтингов (частоты цитирования, поступления / трудоустройства и уровня зарплаты своих выпускников и т. д.);

- с другой стороны, может быть, хотя бы в какой-то степени, оправдано желание автора донести до научного сообщества те идеи, к которым он пришёл в результате своего научного и педагогического труда, а значит, использовать представляющиеся возможности для выражения своих взглядов, до этого по какой-то причине не оценённых (заметим, ни положительно, ни критически), либо обратиться к иноязычной аудитории (с чем в отечественной педагогике мы видим большие перспективы) [11].

4 – частое отсутствие и в библиографии, и в самих выводах авторов целостного описания разных сторон явления (или фактов), где были бы представлены как преимущества, так и риски, связанные с использованием в современном образовании каких-то новых технологий и др., равно – и с продолжением применения традиционных, действенных для других условий методик, приёмов и т. д. показательное сопоставление работ профессора Т.И. Позднякова [12] и аспиранта Е.О. Моисеева [13], одинаково посвящённых вокальной педагогике, но, если начинающий исследователь с упоением говорит лишь о перспективах, то опытный мастер призывает относиться чутко, мудро, осторожно к голосовому аппарату учеников.

Выводы:

1. Призывая и самих себя, и своих коллег, как опытных, так и, особенно, начинающих, быть внимательными к новым работам в нашей (безусловно, важной, сложной, но очень интересной) области, соблюдать этику, поддерживать здоровые традиции и грамотно построенные инновации в современном музыкальном образовании с учётом целостного комплексного рассмотрения как образовательных перспектив, так и образовательных рисков.

В этом же ключе выступают и ряд зарубежных коллег. Приведём мнение S. O'Neill, говорящей, что «мы должны подвергнуть сомнению часто некритичное и широкое признание технологии как нейтрального или аполитичного инструмента или артефакта, который служит только для того, чтобы затемнить или ограничить возможности для видения значимых изменений в музыкальном образовании» (приводим оригинальную версию цитаты: «We also need to question the often uncritical and widespread acceptance of technology as a neutral or apolitical tool/artifact, which only serves to obscure or limit possibilities for envisioning meaningful reform in music education») [14, с. 12]. Различные аспекты рассматриваемой проблемы отражены также в работах [15; 16; 17; 18].

2. Обращаем дополнительное внимание научного сообщества, как на один из образов методологически грамотного построения и оформления исследовательской работы, на то, что представляет читателям научных журнал «Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование», по праву стоящий в авангарде отечественной музыкальной педагогики (в первую очередь, благодаря усилиям главных своих создателей и руководителей – Э.Б. Абдуллина и Е.В. Николаевой). С другой стороны, отметим следующий факт – при открытости доступа к архиву этого издания, цитируемость публикуемых в нём работ остаётся весьма незначительной. Считаем данный факт проявлением недостаточного профессионализма тех исследователей, которые не могут обнаружить материалы такого высокого уровня и / или оценить их достоинство.

3. Работая в направлении исследования феномена музыкально-компьютерных технологий [19], [20], видим значительные перспективы их действенного внедрения, а также – купирования угроз, связанных с этим процессом, в общем, профессиональное, дополнительное и инклюзивное музыкальное образование, именно – в опоре на лучшие традиции классической отечественной школы музыкальной педагогики и новые, современные способы трансляции её передовых идей.

В заключение отметим, что авторы понимают современное общее музыкальное образование как сочетание лучших традиций отечественного классического музыкального образования, приемлемого для наиболее широкого круга обучающихся, в условиях использования возможностей информационных / музыкально-компьютерных технологий, с одновременным обязательным купированием связанных с этим образовательных рисков. Именно с этих позиций предлагается критический обзор группы наиболее характерных проблем, связанных с выбором методологических оснований изучения этой области образования и отражающихся в источниках, представляемых разными исследователями в библиографических списках используемой литературы.

#### Библиографический список

- Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. К вопросу реализации образовательного потенциала музыки в контексте современного информационного социокультурного пространства. *Информация и образование: границы коммуникаций*. 2016; 8 (16): 116 – 118.
- Горбунова И.Б. Феномен музыкально-компьютерных технологий как новая образовательная творческая среда. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; Т. 4. № 9: 123 – 138.
- Плотников К.Ю. Педагогический потенциал музыкально-компьютерных технологий в общем образовании. *Казанский педагогический журнал*. 2015; 5 (112), Ч. 2: 352 – 357.
- Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой*. 2004: 52 – 55.
- Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Место музыки и музыкально-компьютерных технологий в педагогической системе детского оздоровительного лагеря. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 6: 138 – 142.

6. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 19: 236 – 239.
7. Алиев Ю.Б. Приобщение к музыке школьников-подростков: ретроспектива – реалии – взгляд в будущее. *Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование*. 2018; 2 (22): 156 – 164.
8. Овчинникова Ю.С. Творческая работа с интонированным переживанием как средство развития музыкальной культуры личности. *Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование*. 2018; 3 (23): 68 – 82.
9. Гаркуша Н.В., Буторина Н.И. Возможности применения современных информационных технологий на уроках по музыке. *Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы X международной научно-практической конференции*. 2017: 147 – 150.
10. Сомов Д.С., Беркутова А.А. Особенности применения музыкально-компьютерных технологий на уроках музыки в средней школе. *Лучшая научная статья 2016: сборник статей победителей V международного научно-практического конкурса*. 2017: 320 – 322.
11. Gorbunova I.B., Davletova C.B., Topich I.O. (2018). Electronic Musical Instruments in the General Music Education System ICASET-18, ASBES-18, EEHS-18: *International Conference Proceedings*: 139 – 143.
12. Позднякова Т.И. Основные аспекты голосовой нагрузки детей младшего школьного возраста в процессе обучения пению. *Педагогический имидж*. 2018; 4 (41): 18 – 25.
13. Моисеев Е.О. Современные проблемы и перспективы применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения подростков эстраднему пению. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2018; 45-1: 150 – 156.
14. *Music and Media Infused Lives: Music Education in a Digital Age*, Edition: Vol. 6. Canadian Music Educators' Association, Ed.: Susan A. O'Neill, 2014.
15. Addressi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*.
16. Chao-Fernandez, R., Roman-Garcia, S., Chao-Fernandez, A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. 7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective: Almeria, Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237: 576 – 580.
17. Crawford R., Southcott J. (2017). Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*. 2017; 26 (3): 347 – 366.
18. Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-reciem*. 2017; 14: 153 – 169.
19. Горбунова И.Б., Помазенок М.С. Музыкально-компьютерные и облачно-ориентированные технологии в системе современного музыкального образования. *Научное мнение*. 2015; 3-2: 68 – 2.
20. Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в реализации индивидуальных образовательных маршрутов молодежи. *Вестник ИрГХА*. 2015; Вып. 69 (август): 153 – 160.

## References

1. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. K voprosu realizacii obrazovatel'nogo potentsiala muzyki v kontekste sovremennogo informacionnogo sociokul'turnogo prostranstva. *Informaciya i obrazovanie: granicy kommunikacii*. 2016; 8 (16): 116 – 118.
2. Gorbunova I.B. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologii kak novaya obrazovatel'naya tvorcheskaya sreda. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; T. 4. № 9: 123 – 138.
3. Plotnikov K.Yu. Pedagogicheskij potentsial muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologii v obschem obrazovanii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 5 (112), Ch. 2: 352 – 357.
4. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obschej redakciej I.B. Gorbunovoj*. 2004: 52 – 55.
5. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Mesto muzyki i muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologii v pedagogicheskoy sisteme detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 6: 138 – 142.
6. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii kak sredstvo monitoringa obrazovatel'nykh prodvizhenij uchashchih'sya obsheobrazovatel'noj shkoly. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 19: 236 – 239.
7. Aliyev Yu.B. Priobshchenie k muzyke shkol'nikov-podrostkov: retrospektiva – realii – vzglyad v budushee. *Vestnik kafedry YuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2018; 2 (22): 156 – 164.
8. Ovchinnikova Yu.S. Tvorcheskaya rabota s intoniruemym perezhivaniem kak sredstvo razvitiya muzykal'noj kul'tury lichnosti. *Vestnik kafedry YuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2018; 3 (23): 68 – 82.
9. Gar'kusha N.V., Butorina N.I. Vozmozhnosti primeneniya sovremennykh informacionnykh tekhnologii na urokah po muzyke. *Novye informacionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke: materialy X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. 2017: 147 – 150.
10. Somov D.S., Berkutova A.A. Osobennosti primeneniya muzykal'no-komp'yuternykh tekhnologii na urokah muzyki v srednej shkole. *Luchshaya nauchnaya stat'ya 2016: sbornik statej pobeditelej V mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa*. 2017: 320 – 322.
11. Gorbunova I.B., Davletova C.B., Topich I.O. (2018). Electronic Musical Instruments in the General Music Education System ICASET-18, ASBES-18, EEHS-18: *International Conference Proceedings*: 139 – 143.
12. Pozdnyakova T.I. Osnovnye aspekty golosovoy nagruzki detej mladshego shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya peniyu. *Pedagogicheskij imidzh*. 2018; 4 (41): 18 – 25.
13. Moiseev E.O. Sovremennye problemy i perspektivy primeneniya 'elektronnykh obrazovatel'nykh resursov v processe obucheniya podrostkov 'estradnomu peniyu. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2018; 45-1: 150 – 156.
14. *Music and Media Infused Lives: Music Education in a Digital Age*, Edition: Vol. 6. Canadian Music Educators' Association, Ed.: Susan A. O'Neill, 2014.
15. Addressi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*.
16. Chao-Fernandez, R., Roman-Garcia, S., Chao-Fernandez, A. (2017). Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. 7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective: Almeria, Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237: 576 – 580.
17. Crawford R., Southcott J. (2017). Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*. 2017; 26 (3): 347 – 366.
18. Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-reciem*. 2017; 14: 153 – 169.
19. Gorbunova I.B., Pomazenkova M.S. Muzykal'no-komp'yuternye i oblachno-orientirovannye tekhnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Nauchnoe mnenie*. 2015; 3-2: 68 – 2.
20. Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tekhnologii v realizacii individual'nykh obrazovatel'nykh marshrutov molodezhi. *Vestnik IrGSHA*. 2015; Vyp. 69 (avgust): 153 – 160.

Статья поступила в редакцию 29.07.19

УДК 378.637:796

**Kraynik V.L.**, Docotr of Sciences (Pedagogy), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: kraynikviktor@mail.ru  
**Kolyeva V.V.**, senior teacher, Department of Physical Education, Pavlodar State Pedagogical University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: nigmatulin1976@list.ru

**THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN STUDENTS.** In the article the researchers conduct a scientific study of Russian scientists on a problem of formation of readiness of future teachers of physical culture to development of leadership qualities of pupils. The insufficiency of this problem is shown, since in the works of scientists the problem of teachers' readiness for professional activity is considered in a broad sense, without sufficiently revealing its individual directions. On the basis of the analysis of scientific sources the structure of readiness of teachers including such components as psychological, professional and personal readiness is allocated. The work reveals pedagogical conditions of formation of readiness of future teachers of physical culture to the development of leadership qualities of students: addressing the problem from the standpoint of structural analysis; identifying the main ideas and concepts about leadership qualities, guidance and control aspect of the professional activity of the teacher; the use of active forms and methods of training and education, is most conducive to converting knowledge into belief; the strengthening of interrelation of activity of subjects of education: educational institutions, physical culture and sports and other state and public organizations.

**Key words:** readiness, leadership qualities of pupils, pedagogical conditions, professional activity, structure of readiness of teacher.

*В.Л. Крайник, д-р пед. наук, проф., зав. каф. спортивных дисциплин института физической культуры и спорта, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: kraynikviktor@mail.ru*

*В.В. Кольева, ст. преп. каф. физического воспитания, Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, E-mail: nigmatulin1976@list.ru*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ

В статье обобщены научные исследования отечественных ученых по проблеме формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся. Показана малоизученность данной проблемы, поскольку в работах ученых проблема готовности педагога к профессиональной деятельности рассматривается в широком плане, не раскрывая в достаточной мере её отдельных направлений. На основе анализа научных источников выделена структура готовности педагога, включающая такие компоненты как психологическая, профессиональная и личностная готовность. Раскрыты педагогические условия формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся: рассмотрение проблемы с позиций структурного анализа; выделение основных идей и понятий о лидерских качествах, руководящем и управляющем аспекте профессиональной деятельности педагога; использование активных форм и методов обучения и воспитания, в наибольшей степени способствующих переводу знаний в убеждения; укрепление взаимосвязи деятельности субъектов воспитания: учебных заведений, физкультурно-спортивных и других государственных и общественных организаций.

**Ключевые слова:** готовность, лидерские качества учащихся, педагогические условия, профессиональная деятельность, структура готовности педагога.

Проблема формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся представляет в настоящее время интерес не только в практическом, но и теоретическом плане в связи с тем, что в отечественной и зарубежной литературе данной проблеме не уделено достаточного внимания. В теории и практике педагогики, как правило, раскрывается проблема готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в целом, вопросы же формирования готовности к определенному виду деятельности будущего педагога затрагиваются только в отдельных работах таких ученых как Н.М. Борытко (готовность к воспитательной работе) [1], О.С. Попова (готовность к работе по саморазвитию учащихся) [2], А.Л. Лазутина (готовность к формированию детского коллектива) [3] и др.

Начинать разработку проблемы формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся необходимо с анализа структуры самого понятия. На наш взгляд, в структуре готовности будущего учителя физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся можно выделить три основных компонента:

- психологическую готовность педагога к внесению в свой опыт довольно трудозатратных изменений, под которой понимается, во-первых, желание или согласие осуществлять такую деятельность, обусловленные различными мотивами, во-вторых – намерение добиваться целей, как в практической деятельности, так и в своём профессиональном росте [3];
- профессиональную компетентность в области теории и практики развития лидерских качеств учащихся. Но, очевидно, что сама суть процесса развития лидерских качеств учащихся требует для своего осуществления значительного дидактического и технического обеспечения, а, следовательно, умения его отобрать, скомпоновать или разработать самостоятельно [1];
- личностную готовность педагога к развитию лидерских качеств учащихся, которая в условиях личностно-ориентированного образования приобретает особое значение. Здесь мы выделяем такие составляющие как гуманистическая направленность личности, личностные качества, предрасполагающие к индивидуальному подходу, и демонстрация собственной индивидуальности [2].

Особое место в профессиональном образовании принадлежит проблеме формирования у студентов вузов и учащихся средних профессиональных учреждений готовности к будущей деятельности по выбранной специальности. Готовность человека к труду рассматривается по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности.

В деятельности, в том числе и в работе по развитию лидерских качеств учащихся, проявляются и развиваются разнообразные способности, потребности, мышление, характер и другие стороны личности. Процесс труда, отмечает Л.И. Уманский, складывается из нескольких составляющих:

- осознания поставленной задачи;
- выработки плана предстоящих действий;
- применения средств и приёмов деятельности;
- регулирования действий в соответствии с поставленной целью;
- сличения полученных результатов с исходными условиями [4].

Соответственно, и состояние готовности будущего педагога к развитию лидерских качеств учащихся на каждом этапе будет иметь свою специфику.

Таким образом, состояние готовности к деятельности понимается как сложное, целенаправленное проявление целостной личности. Оно имеет динамическую структуру, включающую функционально связанные между собой компоненты. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек действует на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической).

Состояние готовности будущего педагога к развитию лидерских качеств учащихся как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для

успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия. Готовность к педагогической деятельности, указывает Ю.Л. Ханин, является обязательным условием не только её начала, но и эффективного продолжения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности сложилась практика формирования профессиональной готовности педагога [5].

Возникновение состояния готовности к работе по развитию лидерских качеств учащихся, согласно мнению Е.А. Чекуновой, начинается с постановки цели, которая отражает наличие определённой потребности и связанных с ней мотивов. Далее идёт выработка плана деятельности, моделей и алгоритмов предстоящих действий. Затем педагог выбирает определённые средства и способы реализации запланированных действий, сравнивает промежуточные результаты с поставленной целью, вносит необходимые изменения. При этом проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимые действия в динамике, так как длительность и направленность активности может меняться. Состояние готовности, не смотря на то, что определённая постоянная составляющая, связанная с уровнем подготовленности, всегда остаётся, также будет иметь ситуативные изменения. И она тем выше, чем лучше был подготовлен человек к данной конкретной деятельности [6].

С позиции проблемы формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся эти данные интересны тем, что свидетельствуют об общей тенденции профессионального образования – при наличии высокого уровня теоретических знаний выпускники слабо владеют практическими умениями общего характера, необходимыми для успеха любой деятельности, в том числе и будущей работы по развитию лидерских качеств учащихся.

Профессиональная подготовка в образовании рассматривается М.А. Щукиной во взаимосвязи с системным подходом к конструированию содержания учебных предметов [7]. Развивая данную идею, Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлев выделяют различные уровни профессиональной подготовки:

- начальный (освоение элементарных знаний о предмете изучения);
- промежуточный (освоение знаний по предметам в пределах раздела, темы);
- заключительный (освоение теории по отдельным предметам) [8].

Практическая реализация изложенных выше идей позволила Н.П. Пучкову и А.В. Авдеевой выявить ряд организационно-педагогических условий, способствующих интеграции преподавания учебных предметов:

- ознакомление учителей физической культуры с содержанием всех интегрируемых учебных предметов, составом и структурой знаний;
- методическое обеспечение (создание учебников, методических пособий, средств наглядности);
- специальная подготовка учителей физической культуры на курсах повышения квалификации;
- освоение учителями физической культуры методики реализации интегративных связей [9].

Целостность же процесса проявляется в преемственности отношения к формированию лидерских качеств с помощью постепенного усложнения его форм и методов, последовательного обогащения содержания.

Проводя анализ, необходимо выделить основные идеи и понятия о лидерских качествах, руководящем и управляющем аспекте профессиональной деятельности педагога. На основе этих идей у студентов формируются лидерские качества, а усвоенные в процессе обучения методы и приёмы их развития позволят будущим учителям физической культуры применить их в практике работы с учащимися.

Многообразие взглядов на сущность понятия «лидерские качества» и безуспешность попыток выработать единое, согласованное мнение в значительной мере объясняется тем, что лидерские качества представляют собой весьма сложное явление, характерные и значимые стороны которого трудно выразить кратко и однозначно. Современные учёные, такие как Е.И. Рогов [10], В.Б. Сбитнева [11] и др., рассматривают лидерские качества как способность человека к оптимальному физиологическому, психическому и социально-эмоциональному управлению и саморегуляции. Именно к благоприятному управлению и саморегуляции, а не только к механическому выполнению своих обязанностей в процессе профессиональной деятельности.

На наш взгляд, поведение студента, связанное с формированием готовности к развитию лидерских качеств учащихся, имеет большее значение для его личности в целом, чем характер действующих на него факторов. В качестве цели формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся целесообразно рассматривать не предметные знания, умения и навыки, получаемые в процессе профессиональной подготовки, а собственно процесс самоизменения личности как лидера [12]. Для того, чтобы быть готовым к развитию лидерских качеств учащихся будущий педагог сам должен обладать определённым набором качеств, относящихся к лидерским, выполнять роль социального вожака. Определение целей и задачи организации, обеспечение межличностных и межгрупповых контактов, выбор наиболее эффективных путей и средств решения, возникающих перед группой, организацией или коллективом проблем – все это входит в содержание социальной роли лидера. Из этого можно сделать вывод о том, что, если в организации существуют лидеры, достижение всего перечисленного выше становится более быстрым и продуктивным. Роль лидера определяется следующими его качествами: готовность идти на риск; активная жизненная позиция; надёжность, последовательность и нормативность; честность, справедливость и ответственность в действиях и поступках; видение возможных перспектив; умение создавать условия самореализации членов группы.

Важным условием формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся является использование активных форм и методов обучения и воспитания, которые в наибольшей степени способствуют переводу знаний в убеждения. В деятельности профессиональной школы принципиально важна работа по активизации позиции каждого студента в отношении своего физического развития и подготовленности, реального участия в разнообразных формах физкультурно-спортивной деятельности. Важно фиксировать и раскрывать связь физкультурно-спортивной деятельности с уровнем профессиональной подготовленности специалистов [13].

На личность молодого человека, его профессиональное долголетие, согласно мнению Т.Д. Морозовой, огромное влияние оказывает физическая активность, которая занимает одно из первых мест. Физическая культура – неотъемлемый элемент образа жизни. Формирование лидерских качеств студентов факультета физической культуры в значительной мере зависит от уровня их двигательной активности. Состояние мышечной системы и всего опорно-двигательного аппарата, манера движений, в том числе ходьбы, весьма тесно связаны с тонусом коры головного мозга и особенностями реагирования человека [14]. Однако, не смотря на то, что ограничение физической активности повышает уровень заболеваемости, установившаяся между социальной, профессиональной и физической активностью индивида, ещё не стала объектом пристального внимания исследователей.

Многие студенты не видят зависимости между активностью в сфере физической культуры и будущей профессиональной деятельностью, отсутствует обратная связь, раскрывающая положительные сдвиги в формировании лидерских качеств под влиянием систематических занятий физическими упражнениями. В настоящее время, указывает В.Ш. Масленникова, включение в процесс профессиональной подготовки студентов вуза профессионально-прикладных видов спорта и их элементов, их подбор с учётом наличия в них типичных упражнений, способных оказать избирательное положительное воздействие на физические качества и психофизиологические функции организма студента,

имеющих ведущее значение для специалистов педагогического труда, их систематическое использование в процессе обучения – основная функциональная направленность профессионально-прикладной физической подготовки в учебном заведении [15].

Следующим условием формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся выступает упрочение взаимосвязи деятельности субъектов воспитания: учебных заведений, физкультурно-спортивных и других государственных и общественных организаций. Оно осуществляется, по мнению Г.В. Лаврентьева, Н.Б. Лаврентьевой и Н.А. Неудачиной, в результате:

- разработки общего содержания деятельности по воспитанию управленческой культуры будущих учителей физической культуры;
- установления общих, единых этапов работы;
- обеспечения взаимосвязи и преемственности форм и методов воспитания лидерских качеств, установления единого контроля за результатами работы в этом направлении [16].

Целью организации профессионального образования – целостное развитие личности студента, достижение им повышенного уровня образованности и культуры при формировании готовности к развитию лидерских качеств учащихся, формирование потребности в них, воспитание такого сознания, которое бы обеспечило чувство ответственности за профессиональную деятельность.

Процесс профессиональной подготовки в колледжах и вузах физической культуры многолетний и сложный. В нём выделяют взаимосвязанные составные части: подготовку учителей физической культуры и подготовку лидеров в массовых формах физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности. С одной стороны, подготовка профессионалов-лидеров в сфере физической культуры полностью ориентирована на спорт высших достижений и соответствующий менеджмент, так как призвана готовить специалистов по всем показателям, отвечающим модельным характеристикам руководителя высшего разряда. Это главный критерий эффективности процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся. Ориентируясь на него, устанавливают требования, которым должны отвечать студенты на всех этапах многолетней подготовки.

С другой стороны, отмечает Г.Н. Кудашов, процесс подготовки студентов тесно связан с общеобразовательными школами, средними специальными учебными заведениями и другими организациями, осуществляющими занятия массовыми формами физкультурно-оздоровительной и спортивной работы [17].

Суть процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся в процессе профессиональной подготовки заключается в том, что студенты должны соответствовать параметрам педагогических и лидерских мировых моделей профессиональной подготовки и обладать необходимой конкурентоспособностью, обеспечивающей наивысшие достижения. При этом, как отмечает С.Н. Краснокутская, выход человека в лидеры – результат взаимодействия между ним и группой. Если индивидуальные особенности этого человека, проявленные им в совместной деятельности и общении с остальными членами группы, соответствуют требованиям сложившейся ситуации, то в результате он становится лидером [18]. При изменении групповой задачи и требований ситуации лидером может стать другой член группы. Если у самого студента будут развиты лидерские качества, то он будет готов к их развитию у учащихся в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, основным результатом процесса формирования готовности будущих учителей физической культуры к развитию лидерских качеств учащихся в процессе профессиональной подготовки становится не только диагностика данной готовности, но и её развитие до состояния возможности принятия на себя роли и функций лидера каждым студентом. В зависимости от ситуации и предъявляемых требований совокупность лидерских качеств для организации работы группы в заданных условиях постоянно меняется. Поэтому у каждого студента есть шанс стать лидером, а это значит, что студент должен быть к этому готов и обладать необходимыми для этого компетенциями.

#### Библиографический список

1. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*. Волгоград, 2011.
2. *Актуальные направления воспитания личности в системе профессионально-технического и среднего специального образования: методические рекомендации*. Под редакцией О.С. Попова. Минск, 2011.
3. Лазутина А.Л. *Проблемы формирования детского коллектива*. Нижний Новгород, 2015.
4. Уманский А.П. *Педагогическое сопровождение детского лидерства*. Диссертация доктора педагогических наук. Кострома, 2004.
5. Ханян Ю.Л. *Психология и педагогика*. Москва, 2011.
6. Чекунова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школ. *Гуманитарные и социальные науки*. 2016; 6: 239 – 247.
7. Жукина М.А. *Психология саморазвития личности: субъектный подход*. Диссертация доктора психологических наук. Санкт-Петербург, 2015.
8. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва, 2006.
9. Пучков Н.П., Авдеева А.В. *Организация воспитательной работы в вузе по формированию лидерских качеств обучающихся*. Тамбов, 2009.
10. Рогов Е.И. *Психология группы*. Москва, 2007.
11. Сбитнева В.Б. *Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Пермь, 2006.
12. Пономарёв А.В. *Воспитательная деятельность вуза: междисциплинарный подход*. Екатеринбург, 2009 с.
13. Крайник В.Л., Дедловская М.В. Проблема формирования мотивационной готовности школьников к занятию физической культурой в современной образовательной парадигме. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6: 311 – 314.

14. Морозова Т.Д. *Социология образования*. Москва, 2010.
15. Масленикова В.Ш. *Современная идеология воспитания социально-ориентированной личности*. Казань, 2004.
16. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудихина Н.А. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Барнаул, 2002.
17. Кудашов Г.Н. Актуальность, сущность и цели педагогики социального творчества молодежи в современных условиях. *Молодежь и общество*. 2009; 2: 58 – 78.
18. Краснокутская С.Н. *Формирование социальной компетентности студентов вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ставрополь, 2006.

## References

1. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*. Volgograd, 2011.
2. *Aktual'nye napravleniya vospitaniya lichnosti v sisteme professional'no-tehnicheskogo i srednego special'nogo obrazovaniya*: metodicheskie rekomendacii. Pod redakciej O.S. Popova. Minsk, 2011.
3. Lazutina A.L. *Problemy formirovaniya detskogo kolektiva*. Nizhny Novgorod, 2015.
4. Umanskiy A.P. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detskogo liderstva*. Dissertaciya doktora pedagogicheskikh nauk. Kostroma, 2004.
5. Hanin Yu.L. *Psihologiya i pedagogika*. Moskva, 2011.
6. Chekunova E.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve shkol. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2016; 6: 239 – 247.
7. Schukina M.A. *Psihologiya samorazvitiya lichnosti: sub'ektnyj podhod*. Dissertaciya doktora psihologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2015.
8. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. *Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya*. Moskva, 2006.
9. Puchkov N.P., Avdeeva A.V. *Organizaciya vospitatel'noj raboty v vuze po formirovaniyu liderskikh kachestv obuchayuschih*. Tambov, 2009.
10. Rogov E.I. *Psihologiya gruppy*. Moskva, 2007.
11. Shitneva V.B. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya liderskikh kachestv podrostkov v detskom obschestvennom ob'edinenii*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Perm', 2006.
12. Ponomarev A.V. *Vospitatel'naya deyatel'nost' vuza: mezhdisciplinarnyj podhod*. Ekaterinburg, 2009 s.
13. Krajnik V.L., Dedlovskaya M.V. Problema formirovaniya motivacionnoj gotovnosti shkol'nikov k zanyatiyu fizicheskoy kul'turoj v sovremennoj obrazovatel'noj paradigme. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6: 311 – 314.
14. Morozova T.D. *Sociologiya obrazovaniya*. Moskva, 2010.
15. Maslennikova V.Sh. *Sovremennaya ideologiya vospitaniya social'no-orientirovannoj lichnosti*. Kazan', 2004.
16. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva N.B., Neudahina N.A. *Innovacionnye obuchayushchie tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov*. Barnaul, 2002.
17. Kudashov G.N. Aktual'nost', suschnost' i celi pedagogiki social'nogo tvorchestva molodezhi v sovremennykh usloviyakh. *Molodezh' i obschestvo*. 2009; 2: 58 – 78.
18. Krasnokutskaya S.N. *Formirovanie social'noj kompetentnosti studentov vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2006.

Статья поступила в редакцию 31.07.19

УДК 378

**Lapteva V.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education; senior lecturer, Department of Music Education and Performance, Kursk State University (Kursk, Russia), E-mail: veronika\_lapteva@mail.ru

**THE SCIENTIFIC-PRACTICAL SEMINAR “THE ORGANIZATION OF A SOUND SPACE IN THE EDUCATION: THE PAST AND THE PRESENT” AS A FORM OF IMPROVING OF TEACHERS’ MUSICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE.** Musical and pedagogical competence as a professional quality, which is necessary for all teachers despite of their professional music affiliation, by the opinion of the author, must be not only formed, but regularly improved. The paper presents one of the approaches to the introduction of the considered form of improving this competence in the framework of the activities of the scientific-practical seminar (every teacher may be a seminar participant). There are also topics of issues which are discussed at the seminar and forms of organization of scientific, methodological and practical pedagogical activities in the framework of the educational process of the Kursk Institute of Educational Development of the organization of general, pre-school and additional-education of Kursk Region.

**Key words:** musical pedagogical competence, sound education space.

**В.А. Лантеева**, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования», доц. каф. музыкального образования и исполнительства, ФБГОУ ВО «Курский государственный университет», г. Курск, E-mail: veronika\_lapteva@mail.ru

## НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «ОРГАНИЗАЦИЯ ЗВУКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ» КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Музыкально-педагогическая компетентность как профессиональное качество, необходимое, по мнению автора статьи, каждому педагогу, независимо от его профессиональной принадлежности к музыке, должна быть не просто сформирована, но и постоянно совершенствоваться. В статье представлен один из подходов к реализации рассматриваемой формы совершенствования данной компетенции в рамках деятельности научно-практического семинара, участниками которого могут быть представители всех педагогических профессий. Также представлены: тематика проблем, обсуждаемых на семинаре, формы организации научной, методической и практической педагогической деятельности в рамках образовательного процесса Курского института развития образования и организаций общего, дошкольного и дополнительного образования Курской области.

**Ключевые слова:** музыкально-педагогическая компетентность, звуковое пространство образования.

Научно-практический семинар «Организация звукового пространства образования: история и современность» проводится в ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» с 2016 г. Целью этого ежегодного мероприятия является изучение форм и способов внедрения идей организации звукового пространства образования, популяризируемых в системе повышения квалификации, в практическую педагогическую деятельность. К участию в семинаре приглашаются ученые, руководители и педагоги общеобразовательных организаций, организаций дошкольного и дополнительного образования, аспиранты и студенты, а также все заинтересованные лица, но большинство участников на протяжении трех лет – это практические педагоги разных профессий, работающие с детьми и подростками в муниципальных образовательных организациях Курской области.

С 2019 г. деятельность семинара стала осуществляться также в русле реализации инновационного проекта кафедры дошкольного и начального образования Курского института развития образования на тему: «Организация звукового пространства образования в ДОО и начальной школе» [1]. В соответствии с целевыми ориентирами национального проекта «Образование» [2], в ходе реали-

зации проекта решаются задачи, направленные на повышение мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс обучающихся, поддержку и развитие способностей и талантов у детей и молодежи, внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников.

Это так же актуально и с точки зрения подходов к организации современных научных изысканий. Как отмечают исследователи И.Б. Горбунова, А.А. Панкова: «Процесс выявления, развития и выстраивания путей к взаимопониманию в рамках гуманитарно-научного педагогического сообщества ускорит процесс становления методологии комплексного социокультурного анализа...» [3, с. 229].

Проблемное поле семинара определено тематикой направлений работы: музыкально-просветительская деятельность, организуемая педагогами-музыкантами в своих организациях для своих коллег – других педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность за рамками уроков музыки, музыкальных занятий и других форм организации музыкальной деятельности; организация звукового пространства «немusicalной» деятельности уроков и занятий педагогами, для которых музыка не является профессией; подготовка

музыкально-краеведческих программ в соответствии с особенностями музыкальной культуры разных районов региона.

В ходе работы семинара представляются так же различные ракурсы деятельности, посвященной организации звукового пространства образования и осуществляемой в ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования». В первую очередь, это занятия со слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, для которых разработаны, реализуются и постоянно обновляются базовые лекции – для представителей разных педагогических профессий (педагогов дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов, музыки, ОРКСЭ, педагогов дополнительного образования), а также адресные лекции. В рамках организации музыкально-просветительской деятельности проводятся также и публичные лекции.

Тематика выступлений и публикаций педагогов в рамках трех направлений обсуждаемых проблем разнообразна. Учителями музыки и музыкальными руководителями, а также педагогами дополнительного образования, способствующими совершенствованию музыкально-педагогической компетентности своих коллег, были освещены темы: «Шумовой оркестр как средство взаимодействия со звуком педагогов-«немузыкантов»»; «Роль коммуникативных танцев-игр в музыкальном воспитании и социально-личностном развитии ребёнка»; «Мастер-класс по обучению игре на свирели»; «Практика обучения педагогов дополнительного образования игре на деревянных ложках»; «Влияние профессиональной деятельности музыканта-педагога на педагогический коллектив образовательной организации».

Педагоги, для которых музыка не является профессией, представляют разнообразные формы организации звукового пространства «немusикальной деятельности»: «Роль внеклассных музыкальных мероприятий в организации звукового пространства современного образования»; «Детские народные музыкальные игры как средство органического и всестороннего развития личности ребёнка»; «Музыка – желанная гостья на занятиях по модульному оригами»; «Музыкальное пространство на занятиях в детских объединениях «Натуралиты» и «Живая планета»»; «Организация звукового пространства логопедических занятий в процессе приобщения детей к истокам русской народной культуры»; «Развитие творческих способностей обучающихся с помощью музыкально-ритмических движений».

Спектр тематики выступлений на семинаре расширяется и благодаря инициативе педагогов, например, неожиданным, но вполне соответствующим тематике семинара, стало выступление на тему: «Аудиокнига как пример освоения звукового пространства (из опыта работы по созданию аудиокниги «Сказки найденного времени»)».

Представление музыкально-краеведческих программ по материалам разных районов Курской области в ходе семинара определило возможности и для тех, педагогов, которые подобных программ не создавали, но их музыкальное творчество, само по себе, может стать элементом такой программы. В их числе, Гимн г. Курска, сочиненный членом Союза композиторов Российской Федерации Ю.К. Пятковским на стихи курского поэта В.Н. Корнеева и песня «Курские дворики», музыку которой на стихи того же автора написал Заслуженный работник

культуры Российской Федерации, педагог дополнительного образования Дворца пионеров и школьников г. Курска В.Н. Шевцов. Самодеятельное творчество педагогов также может быть включено в содержание музыкально-краеведческих программ, например, песня «Курская дуга», сочиненная директором Рыльского Дома детского творчества В.И. Серых, исполняя которую на всероссийском фестивале «Соловьиная трель», он занял I место в номинации «Автор».

Особый интерес представляют проекты, реализуемые в образовательных организациях Курской области, целью которых является фиксация и сохранение музыкальных традиций, носители которых являются нашими современниками. В их числе Проект «Успеть», инициированный в Чернищинской средней общеобразовательной школе Октябрьского района Курской области.

Конкурсная деятельность, организуемая в регионе, также представлена в работе семинара. Конкурс-фестиваль «Свирель – инструмент мира, здоровья и радости» [4], созданный доктором искусствоведения, профессором, зав. кафедрой музыкального образования и исполнительства Курского государственного университета М.Л. Космовской – явление современной музыкальной культуры Курского края.

Исследовательские направления педагогической деятельности освещаются в сборниках материалов, представленных участниками семинара [5; 6]. Следует отметить, что речь идет «обо всех дисциплинах, о звучании всего педагогического процесса» [7, с. 19].

29 апреля 2019 г. в рамках деятельности научно-практического семинара «Организация звукового пространства образования: история и современность» стартовал заочный педагогический фестиваль «Музыкальный символ школы». Основными задачами Фестиваля являются: использование возможностей песенной культуры в формировании звукового пространства образовательной организации; мотивирование к педагогическому творчеству, направленному на популяризацию деятельности своей образовательной организации, укрепление традиций образовательной организации; формирование банка информации о музыкальных символах образовательных организаций Курской области.

Для предоставления материалов участника фестиваля предложены три номинации. Песня, специально созданная для общеобразовательной школы, дошкольной образовательной организации, организации дополнительного образования (или педагогического коллектива, класса, группы, детского объединения данной организации) как музыкальный символ, (в том числе, сочиненная на мелодию известной песни). Известная ранее песня, ставшая музыкальным символом образовательной организации или педагогического коллектива, класса, группы, детского объединения в составе образовательной организации. Мелодии, звуковые сигналы или иные звучания, являющиеся визитной карточкой для конкретной образовательной организации.

Материалы, представленные участниками Фестиваля, размещаются на сайте ОГБУ ДПО «Курский институт развития образования» [8], а организации, представившие их, будут отмечены дипломами в ходе очередного регионального научно-практического семинара «Организация звукового пространства: история и современность», который, при условии участия в нем педагогов и исследователей из других регионов, может приобрести статус всероссийского.

#### Библиографический список

1. Лаптева В.А. Организация звукового пространства в ДОО и начальной школе как один из аспектов общекультурной функциональной грамотности педагогов. *Педагогический поиск*. 2019; 5. 32 – 34.
2. *Паспорт национального проекта «Образование»*. Утв. 03.09.2018 протоколом № 10 Президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и проектам. Available at: [https://adm.rknsk.ru/index.php?id=1793&mat\\_id=81529](https://adm.rknsk.ru/index.php?id=1793&mat_id=81529)
3. Горбунова И.Б., Панкова А.А. Проектирование дополнительных образовательных программ для одаренных детей и талантливой молодежи: разработка цифровой образовательной среды, организация самостоятельной работы магистрантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 229 – 232.
4. *Свирель – инструмент мира, здоровья и радости*. Available at: [https://svirel.biz/stati/v-festival\\_start](https://svirel.biz/stati/v-festival_start)
5. *Организация звукового пространства образования: история и современность – 2017*: материалы регионального научно-практического семинара. Ред.-сост., вст. статья В.А. Лаптевой. Курск: Издательство ООО «Учитель», 2018.
6. *Организация звукового пространства образования: история и современность – 2018*: материалы III регионального научно-практического семинара. Ред.-сост., вст. статья В.А. Лаптевой. Курск: Издательство ООО «Учитель», 2019.
7. Космовская М.Л. Возможности инструментального музицирования в формировании гражданской идентичности. *Формирование патриотизма и гражданской идентичности в процессе приобщения детей и подростков к музицированию*: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Ответственный редактор М.Л. Космовская. Курск. Изд. Курск. гос. ун-та, 2018: 9 – 22.
8. *Организация звукового пространства образования: история и современность*. Available at: <http://kro46.ru/extensions/site-news/2659>

#### References

1. Lapteva V.A. Organizaciya zvukovogo prostanstva v DОО i nachal'noj shkole kak odin iz aspektov obschekul'turnoj funkcional'noj gramotnosti pedagogov. *Pedagogicheskij poisk*. 2019; 5. 32 – 34.
2. *Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie»*. Utv. 03.09.2018 protokolom № 10 Prezidiuma Soveta pri Prezidente RF po strategicheskemu razvitiyu i proektam. Available at: [https://adm.rknsk.ru/index.php?id=1793&mat\\_id=81529](https://adm.rknsk.ru/index.php?id=1793&mat_id=81529)
3. Gorbunova I.B., Pankova A.A. Proektirovanie dopolnitel'nyh obrazovatel'nyh programm dlya odarenykh detej i talantlivoj molodezhi: razrabotka cifrovoj obrazovatel'noj sredy, organizaciya samostoyatel'noj raboty magistrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 229 – 232.
4. *Svirel' – instrument mira, zdorov'ya i radosti*. Available at: [https://svirel.biz/stati/v-festival\\_start](https://svirel.biz/stati/v-festival_start)
5. *Organizaciya zvukovogo prostanstva obrazovaniya: istoriya i sovremennost' – 2017*: materialy regional'nogo nauchno-prakticheskogo seminar. Red.-sost., vst. stat'ya V.A. Laptevoj. Kursk: Izdatel'stvo OOO «Uchitel'», 2018.
6. *Organizaciya zvukovogo prostanstva obrazovaniya: istoriya i sovremennost' – 2018*: materialy III regional'nogo nauchno-prakticheskogo seminar. Red.-sost., vst. stat'ya V.A. Laptevoj. Kursk: Izdatel'stvo OOO «Uchitel'», 2019.
7. Kosmovskaya M.L. Vozmozhnosti instrumental'nogo muzicirovaniya v formirovanii grazhdanskoj identichnosti. *Formirovanie patriotizma i grazhdanskoj identichnosti v processe priobsheniya detej i podrostkov k muzicirovaniyu*: materialy Vserossijskoj s mezhduнародnym uchastiem nauchno-prakticheskoy konferencii. Otvetsvennyj redaktor M.L. Kosmovskaya. Kursk. Izd. Kursk. gos. un-ta, 2018: 9 – 22.
8. *Organizaciya zvukovogo prostanstva obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*. Available at: <http://kro46.ru/extensions/site-news/2659>

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 373.33

**Pavlova E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: eppavlo2010@rambler.ru

**Pavlova V.A.**, student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: pavvckt@gmail.com

**THE ROLE OF CREATIVE RESIDENCE IN THE PROBLEM OF PERCEPTION OF ART WORKING BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN.** The article reveals problems of perception of artwork by younger schoolchildren and a role of creative retelling in it. The authors present results of experimental work carried out in a primary school. In connection with the rapid progress, social requirements of society for the knowledge, skills, personal qualities that elementary school graduates must master are changing. Personal development of students in primary school is directly related to the information they receive. A huge role in formation of a personality is the reading of works of art of younger students. The objective of the study is to increase the level of perception by younger schoolchildren of work of art in literary reading lessons through creative retelling. The hypothesis of the study is the assumption that raising the level of perception of a work of art by younger students through creative retelling will be successful if the teachers take into account peculiarities of the perception of younger students and implement activity and creativity. In the course of practical part of the study, the researchers develop a set of lessons for the third classes in order to develop the level of perception of fiction. The results of the study are the achievement of the goal and the experimentally tested hypothesis.

**Key words:** perception, artwork, junior schoolchild, creative retelling, literary reading.

**Е.П. Павлова**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: eppavlo2010@rambler.ru

**В.А. Павлова**, студент 4 курса, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: pavvckt@gmail.com

## РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПЕРЕСКАЗА В ПРОБЛЕМЕ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В статье раскрываются проблемы восприятия художественного произведения младшими школьниками и роль творческого пересказа в нём, представлены результаты проведённой опытно-экспериментальной работы в начальных классах. В связи со стремительным прогрессом меняются и социальные требования общества к знаниям, умениям, личностным качествам, которыми должны овладеть выпускники начальной школы. И личностное развитие учащихся в начальной школе напрямую связано с получаемой ими информацией. Огромную роль в формировании личности играет чтение художественных произведений младших школьников. Целью исследования было повышение уровня восприятия младшими школьниками художественного произведения на уроках литературного чтения посредством творческого пересказа. Гипотезой исследования было предположение о том, что повышение уровня восприятия художественного произведения младшими школьниками посредством творческого пересказа будет успешным, если: учитывать особенности восприятия младших школьников; реализовать деятельностный и творческий подходы. В ходе практической части исследования нами разработан комплекс уроков для третьих классов с целью развития уровня восприятия художественной литературы. Результатами исследования стали достижение поставленной цели и экспериментально проверенная гипотеза.

**Ключевые слова:** восприятие, художественное произведение, младший школьник, творческий пересказ, литературное чтение.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать, в числе прочих, и «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами». Дети в младшем школьном возрасте должны научиться понимать и осознать художественное произведение. Одной из важнейших задач обучения на уроках литературного чтения является воспитание учащихся как вдумчивых читателей. Наряду с общими проблемами восприятия младшими школьниками художественных произведений и в свете языковых особенностей детей местного населения и детей-мигрантов, проживающих в нашей республике, нередко встает проблема билингвистичности. М.В. Горгадзе, А.А. Кожурова с точки зрения билингвальной языковой среды отмечают проблему формирования навыка осознанного чтения у младших школьников в восприятии художественного произведения [1, с. 46].

Восприятие художественных произведений детьми рассматривается в трудах Л.М. Гурович, Л.Б. Береговая, В.И. Логинова, З.И. Романовская и других [2]. Определение понятие восприятие в психологической литературе имеет различные подходы. Так, Л.Д. Столяренко, А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум, рассматривают восприятие как некий психологический процесс отражения предметов и явлений [3, с. 1]. Вместе с тем, С.Л. Рубинштейн отмечает, что восприятие есть чувственное отражение предмета или явления. Подробное описание психологических особенностей восприятия младшими школьниками художественного произведения приведено в работах М.Р. Львова [4, с. 111].

В содержательном плане глубина и широта процесса восприятия литературных произведений учащимися неоспорима, так как охватывает ступени, начиная с чувственного познания вплоть до абстрактного мышления.

Л.Н. Рожина писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [5, с. 2]. Один из предметных результатов литературного чтения – «умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов».

В действительности, младшим школьникам сложно самостоятельно понять смысл содержания литературного произведения в меру их небольшого жизненного опыта, им сложно выделить и определить основную идею. В свете этого, роль учителя в разборе, понимании и анализе художественного произведения неоспорима, но недостаточна в плане проникновения в его глубинные смысловые слои. В настоящее время наиболее проблемной для обучения чтению является развитие у младших школьников способности полноценного осознания и восприятия художественных текстов. Одним из решений этой проблемы видим в выявлении

и познании общих закономерностей восприятия школьников и разработки комплекса уроков в начальных классах с применением приемов для развития уровня восприятия художественной литературы.

В опытно-практической части исследования участвовали два третьих класса школы МОБУ «Национальная политехническая средняя общеобразовательная школа № 2», экспериментальная и контрольная группы. На констатирующем этапе нами были проведены следующие методики диагностики: «Опиши стихотворение» и «Диагностика уровня восприятия литературного произведения младшими школьниками» по классификации М.П. Воюшиной [5].

Результаты первой диагностики показали, что практически не справилось с заданием большая часть и экспериментальной группы (15 учащихся из 30, 50%), и контрольной (14 учащихся из 30, 47%). Многие пункты в опросе были пропущены, даны краткие ответы. Имелись и пустые бланки. Это говорит о том, что ученики не смогли справиться с заданием за отведенное время. Средний уровень выявился у 12 учащихся из 30 (40%) в экспериментальной группе и 11 учащихся из 30 (37%) в контрольной. Это свидетельствует о том, что ученики смогли справиться с данным заданием за отведенное время, однако полнота и качество их ответов не дотягивало до высокого уровня. Также высокий уровень был выявлен только у 3 из 30 учащихся экспериментальной группы – 10%, и у 5 из 30 учащихся контрольной группы – это 16%. Они смогли за отведенное время дать полные и качественные ответы на поставленные вопросы.

Результаты второй диагностики показали, что только 7% (2 учащихся) экспериментальной группы и 10% (3 учащихся) контрольной достигли уровня героя. Они смогли за отведенное время задать большое количество вопросов, относящихся к мотивации персонажей. Преобладали вопросы на оценку героев и поиск причинно-следственных связей. Констатирующий уровень был выявлен у 13 учащихся экспериментальной группы (43%) и у 14 учащихся у контрольной группы (47%). Задавая вопросы к произведению, они стремились восстановить событийную сторону. Фрагментарный уровень был выявлен у 15 учащихся экспериментальной группы – 50%, и 13 учащихся контрольной группы – 43%. Учащиеся с фрагментарным уровнем восприятия художественных произведений плохо справились с заданием, ограничившись одним-двумя вопросами к заданному произведению. Следует также отметить, что в обеих группах отсутствуют результаты уровня идеи.

Главная цель формирующего этапа опытно-практической работы заключается в развитии уровня восприятия художественной литературы младшими школьниками посредством творческого пересказа. Нами были поставлены следующие задачи: формирование устойчивого интереса к чтению; ознакомление с приемами творческого пересказа; обучение навыкам пересказа и понимания произведений; развитие мышления, речи, творческих способностей и воображения у учащихся в процессе творческого пересказа. Таким образом, следующей сту-

пенью для повышения уровня восприятия художественных произведений стала разработка комплекса уроков по литературному чтению с применением приёма творческого пересказа.

Нами описаны виды приёмов творческого пересказа, по которым были разработаны и проведены уроки литературного чтения. Приведём некоторые фрагменты уроков.

Пересказ от лица одного из персонажей. Стоит отметить, что в таких работах наблюдается высокий уровень творчества детей. Для выполнения такие задания, младший школьник должен войти в роль героя рассказа, т. е. «переволноваться», «превратиться» в него: определить и понять его возраст, характер, взглянуть на события его глазами. Пересказ должен быть построен с учётом характера героя, возраста, его взглядов на происходящие события, а для этого ученик должен очень хорошо понимать роль персонажа в пересказываемом тексте. Цель задания заключалась в научении детей смотреть на ситуацию глазами персонажа вымышленных произведений, анализировать его мотивы; развивать кругозор, воображение и особое внимание к тексту. Для достижения цели нами выполнены следующие задачи: привить внимательность к произведению для понимания персонажей и успешного выполнения задания; учить детей обращаться к своему опыту, научить анализировать не только свои чувства, но и чувства других; развивать творческий потенциал детей: фантазию и образное мышление.

На начальном этапе проведения уроков нами была проведена работа по знакомству третьеклассников с творческим пересказом. Для данного приёма творческого пересказа было выбрано произведение Н.Н. Носова «На горке», уже хорошо знакомое детям. Главного героя рассказа Носова «На горке» зовут Котыка Чижов. Главная мысль рассказа заключается в том, что прежде чем что-либо сделать, необходимо подумать, к каким последствиям это приведёт. Рассказ учит ценить результаты чужого труда.

В данном случае дети после повторного прочтения (читают два раза) пересказывали произведение от лица Котыки Чижова, т. е. представляли себя данным персонажем: рассказывали, как они понимают ситуацию и объясняли его мотивы. После пересказа провели беседу-обсуждение с учениками о поведении, как и Котыка Чижова, так и остальных персонажей. Таким образом, дети постарались посмотреть на ситуацию не только со стороны, как читатели, но и со стороны персонажей, задумываясь об их мотивах.

Словесное рисование. Этот приём предполагает описание образов или картин, которые появляются в сознании читателя в процессе чтения литературного произведения. Словесная картина или словесная иллюстрация. В этом приёме используется общепедагогический принцип доступности, то есть желательно опираться на тот эпизод произведения, который наиболее понятен детям. В выполнении такого задания детям приходится подключать свое воображение и в словесном рисовании представить определенную экранизацию (стоп-кадр). Целью данного задания было научить детей конкретизировать словесные образы; видеть картину не только глазами автора, но и детализировать свое собственное видение в зрительной картине.

Смысловые и изобразительные стилистические детали, которые помогают воспринимать образы, становятся понятными детям, если текст или его фрагмент прочитаны детьми весьма внимательно и осознанно. Результатом работы стала творческая картина, более подробная и обязательно эмоционально-оценочный процесс.

Для применения приёма творческого пересказа нами была выбрана сказка «Каша из топора». Для верного применения этого приёма обучение было разбито на несколько этапов: 1. Чтение самого произведения, его обсуждение и составление плана действий главного героя – солдата; 2. Наблюдение за поведением второго персонажа произведения – старухи; 3. После этого ученикам предлагается вообразить, какие можно нарисовать иллюстрации к данной сказке; 4. Самостоятельное иллюстрирование, опираясь на текст; устное и детальное описание происходящего конкретного эпизода в данном тексте.

Освоение элементарных умений анализировать иллюстрации к произведению предшествует овладению учащимися словесного рисования. Поэтому с первых дней изучения литературных произведений следует предлагать детям такие вопросы, как: «Каким тебе представляется герой?», «Какой ты видишь обстановку действия?», «Что ты видишь или представляешь, когда читаешь этот текст?». Ответы на подобные открытые вопросы могут быть абсолютно разными.

Таким образом, ученики научились конкретизировать словесные образы и детализировать свое собственное видение, основанное на произведении, что только повысил интерес и внимание к тексту.

Инсценирование текста. Инсценирование предполагает воплощение текста художественного произведения в действии. Переходом от обычного чтения и пересказа к драматизации служит чтение по ролям, а также ролевой пересказ. Ведущий обрисовывает обстановку тоже в форме чтения или пересказа. Целью данного приёма было развитие художественно-творческой активности, формиро-

вание актёрских навыков; развитие памяти, образного мышления, воображения и правильной речи. Задачи: привить внимательность к произведению для понимания персонажей и успешного выполнения задания; развивать выразительное чтение, коммуникативные навыки, чётко и понятно произносить текст; активизировать малоактивных детей, побудить интерес к творческой деятельности; развивать творческий потенциал детей.

Для данного приёма творческого пересказа была выбрана хорошо известная детям сказка «Теремок». Детям были розданы бланки с текстом, и для ознакомления отводится пять минут. После ознакомления и перед тем, как распределить роли, нами проводилась коллективная беседа-обсуждение самого произведения и его персонажей.

Нами задавались наводящие вопросы-уточнения для того, чтобы каждому персонажу дать характеристику, полностью описывающую повадки и характер. Например, «Лягушка, она какая? Добрая? Злая? Как думаете, как она будет говорить? А как будет ходить?». Это было сделано для того, чтобы уточнить образ персонажей, которых дети изображали в ходе инсценировки.

Таким образом, дети, воплощая текст художественного произведения в действии, развивают образное мышление, воображение, а также развивают выразительное чтение и четкое проговаривание реплик.

Пересказ с изменением лица рассказчика. Данный приём дает детям возможность пересказывать текст от первого лица, изложенный автором в третьем лице, как обычно бывает или наоборот. В пересказе младшему школьнику следует быть внимательным, так как ему приходится менять личные местоимения и личные формы глаголов; при этом события, происходящие в произведении и эпизоды должны пересказываться с другой точки зрения, что может вызвать определённые сложности; в пересказе текста, при этом приёме могут подойти не все отрывки из текста и, дополнительно ко всему учащемуся следует придумать и вводить в пересказ необходимые фразы. Исходя из этого и определяется цель данного приёма: развить умения и навыки по изменению местоимений и форм глаголов; а также развить интерес к окружающему миру и особое внимание к тексту. Задачи: привить внимательность к произведению для успешного выполнения задания; учить детей размышлять о рассказчике, манере его речи и уметь менять точку зрения на определённые события и эпизоды; развивать логическое мышление и грамотную речь.

Вариантом такого пересказа может являться передача содержания от лица одного из действующих лиц. Для данного приема творческого пересказа была выбрана 1-й глава повести «Алые паруса».

Вначале определили с учащимися границы эпизода для пересказа. Затем все вместе обсудили варианты начала пересказа. Учителю можно предложить свой вариант начала пересказа. На следующем этапе, нами предложено обсудить, какие фрагменты надо исключить при пересказе. В ходе пересказа диалоги героев передавались в форме диалога, или в форме косвенной речи, на это заранее обратили внимание учащихся. Для самостоятельного домашнего выполнения учащимся предложили пересказ с изменением лица рассказчика.

Творческое дополнение текста. Нередко дети в этом возрасте отличаются активным развитием воображения и творчества, так к прочитанному произведению дети могут придумать свое представляемое продолжение или определенный эпизод. Так дети придумывают рассказ, сказку и даже стихотворение. Разумеется, не все прочитанные произведения можно продолжить. Для такого рода творчества для учащихся предлагаются произведения, которые более близки самим учащимся. Целью применения данного приема было научить детей совершать творческие дополнения к текстам; на основе подражания образцу, творчески создавать нечто свое. Задачи: повысить интерес к тексту и его пересказу; стимулировать самостоятельную речь; развить воображение и творческий потенциал детей, умение грамотно выражать свои мысли.

Для применения этого приема творческого пересказа была выбрана хорошо знакомая и близкая ученикам сказка «Про Воробья Воробейча, Ерша Ершовича и трубочиста Яшу». Здесь работу начали с выразительного чтения данного произведения, после чего предложили обсудить возможные варианты продолжения сказки и приключений Воробья Воробейча, Ерша Ершовича и трубочиста Яши, которые мог бы написать Д.М. Мамин-Сибиряк. Далее, после выслушанных вариантов предложили учащимся дать название новому эпизоду-продолжению в соответствии с сочиненными отрывками. Размер нового эпизода может быть разным, это зависит, как от воображения ученика, так и от его собственного жизненного опыта.

В творческом дополнении проявляются элементы разрешения собственной, близкой к учащемуся проблемы. Таким образом, творческая деятельность помогает сделать учебный процесс увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование творческой деятельности в учебном процессе облегчает восприятие информации, создает привычные для ребенка контексты, в которых все легко и знакомо. Эта модель обучения, по сравнению с традиционной, более перспективна.

#### Библиографический список

1. Горгадзе М.В., Кожурова А.А. Формирование навыка осознанного чтения у младших школьников в условиях билингвальной языковой среды. *Научный электронный журнал Меридиан*. 2018; 3 (14): 45 – 47.
2. Гурович Л.М., Береговой Л.Б., Логиновой В.И., Пирадова В.И. *Ребёнок и книга*. 3-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург: Детство-пресс, 1999.

3. Нафикова А.М. Особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. *Студенческий научный форум: Материалы IV Международной студенческой научной конференции*. Available at: <https://scienceforum.ru/2012/>
4. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. *Методика преподавания русского языка в начальных классах*. Москва: Академия, 2007.
5. Воюшина М.П. Методические основы литературного развития младших школьников. *Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факультетов начального обучения и учителей начальных классов*. Под редакцией Т.Г. Рамзаевой. Санкт-Петербург: Специальная Литература, 1998.

## References

1. Gorgadze M.V., Kozhurova A.A. Formirovanie navyka osoznannogo chteniya u mladshih shkol'nikov v usloviyah bilingval'noy yazykovoy sredy. *Nauchnyy `elektronnyy zhurnal Meridian*. 2018; 3 (14): 45 – 47.
2. Gurovich L.M., Beregovoy L.B., Loginovoy V.I., Piradova V.I. *Rebenok i kniga*. 3-e izd., ispr. i dop. Sankt-Peterburg: Detstvo-press, 1999.
3. Nafikova A.M. Osobennosti vospriyatiya hudozhestvennogo proizvedeniya mladshimi shkol'nikami. *Studencheskiy nauchnyy forum: Materialy IV Mezhdunarodnoy studencheskoj nauchnoy konferencii*. Available at: <https://scienceforum.ru/2012/>
4. L'vov M.R., Goreckij V.G., Sosnovskaya O.V. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh*. Moskva: Akademiya, 2007.
5. Voyushina M.P. Metodicheskie osnovy literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov. *Metodicheskie osnovy yazykovogo obrazovaniya i literaturnogo razvitiya mladshih shkol'nikov: posobie dlya studentov fakul'tetov nachal'nogo obucheniya i uchiteley nachal'nykh klassov*. Pod redakciej T.G. Ramzaevoy. Sankt-Peterburg: Special'naya Literatura, 1998.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 372.878 + 784.9

**Plotnikov K.Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Researcher, Educational Methodological Laboratory "Music Computer Technologies", Herzen State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia), E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

**SINGING AT SCHOOL AND MODERN TECHNOLOGIES: PROSPECTS OR RISKS.** Awareness of prospects and risks associated with the use of Music and Computer Technologies (MCT) in organizing school student's singing activities will certainly help preserve and develop singing as an art. The authors of the work, realizing the need for further study of this problem, call to pay attention to it not only vocal teachers, but also all music teachers, parents of schoolchildren.

**Key words:** educational risks and prospects, general music education, music computer technologies (MCT), singing activities.

**К.Ю. Плотников**, канд. пед. наук, старший научный сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: [zvukimus@mail.ru](mailto:zvukimus@mail.ru)

## ПЕНИЕ В ШКОЛЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИЛИ РИСКИ

Осознание перспектив и рисков, связанных с использованием музыкально-компьютерных технологий в организации певческой деятельности школьника, безусловно, поможет сохранить и развить пение как искусство. Автор, понимая необходимость дальнейшего изучения данной проблемы, призывает обратить на неё внимание не только преподавателей вокала, но и всех учителей музыки, родителей школьников.

**Ключевые слова:** музыкально-компьютерные технологии, образовательные риски и перспективы, общее музыкальное образование, певческая деятельность.

Пение – самый демократичный вид музыкального искусства, т. к. его инструмент (человеческий голос) есть у каждого, и вокальные жанры во все времена были и остаются самыми популярными. Пение – эффективный способ общения, одно из механизмов сублимации и катарсиса, эмоциональной разрядки и подзарядки и др.

Противоречие заключается в том, что при наличии инструмента (т. е. голоса), не каждый человек умеет им владеть (хотя младенцы с 7–11-месячного возраста показывают разнообразнейший диапазон голосовых возможностей человеческого голоса), а, с определённого момента, некоторые люди совсем отказывают себе в праве петь (вообще, никогда / никогда, в присутствии других / никогда, если только это не близкий друг и т. д.).

С развитием ИКТ, в музыке представленных тем, что получило название музыкально-компьютерные технологии [1], понимаемое и как «обновление средств музыкальной выразительности, <и> как своего рода возрождение музыкальной эстетики и опыта, накопленного за последние несколько веков» [7, с. 201], безусловно, ситуация меняется. Особенности перспективы, хотя и не избавленные от ряда рисков, новые возможности МКТ открывают для общего (в отношении общеобразовательной школы [2; 6], в т. ч. в мониторинге [5], в педагогических усилиях [10]) и дополнительного образования детей [4], для молодёжи [9].

При этом, от точности нашей оценки этих перемен, а также – от адекватности нашей, педагогической реакции на них, зависит эффективность приложения усилий (и детских, и взрослых) в этом направлении, – в первую очередь, общего – музыкального образования, и, следовательно, тот образовательный эффект, к которому они приведут.

Какие дополнительные преимущества или проблемы встают в этом плане при развитии тотальных процессов информатизации?

В поисках ответа мы, в контексте данной статьи, выделяем возрастную группу от младшего школьного возраста до юности, ведь именно в этот период жизни дети (подростки, юноши, девушки) более всего оказываются готовы к вокальной деятельности, потому что именно в эти, школьные, годы развивается и крепнет голосовой, дыхательный аппарат, наиболее интенсивно развивается эмоциональная и интеллектуальная сфера человека, он приобретает навыки умения учиться (в т. ч. навыки самообразования); не забудем отметить, что пение и само является здоровьесохраняющим фактором [3, с. 6 – 11].

Певческая деятельность внешне – простая и, как будто, само собой разумеющаяся, хотя, на самом деле, представляет собою серию (как отдельных, так и связанных друг с другом) актов, чаще всего, имеющих комплексный характер в отношении решаемых задач (эмоциональных, интеллектуальных, очень индивидуальных и специфических психофизических ощущений, художественных представлений, синестезий и пр.).

Мера продвижений человека, занятого певческой деятельностью, также, весьма индивидуальна и не всегда находится в прямой зависимости от продолжительности времени, выделяемого пению, интенсивности уроков пения, природных задатков обучающегося или (бывает и такое) от профессионализма учителя. Отдельные ступени в освоении технологических основ и нюансов пения, а также – в освоении спектра художественных образов произведений вокальной музыки, можно выделить весьма условно; в этом случае, скорее, можно говорить о двух качествах владения голосом – о постижении вокального ремесла и владением искусством пения. Кстати, выражение «владеть голосом», само по себе, тоже подразумевает под собой отображение голосом целого ряда психофизических ощущений, с разными точками фокусирования (мышцы диафрагмы, мимические мышцы лица, другие мышцы тела, слуховые ощущения в носовых пазухах, в грудном резонаторе и мн. др.), поэтому корректнее говорить о владении и голосом, и эмоциями, и умением вызвать в памяти и передать в звуках голоса художественные и жизненно-эмоциональные ассоциации.

Как правило, к 1–2 году обучения в школе, в т. н. младшем школьном возрасте, по большинству составляющих, ребёнок, мерой развития своего организма (в первую очередь, укрепившимися мышцами диафрагмы, голосовых связок, достаточно развитым объёмом лёгких) и психики (накопленным багажом жизненных и художественных эмоций), готов переходить от природного подражательства (чем так радуют, удивляют нас дошкольники) к более серьёзному постижению основ и тайн пения. Данный факт позволяет очень высоко оценивать перспективы этого, одного из важных для постижения основ вокала, возрастных периодов. Так, D.E. Pop-Sârb называет пение важнейшим элементом музыкального образования, способного выступать «в качестве средства, ресурса и содержания образования», кроме того подчёркивая, что ритмическая и гармоническая поддержка (на традиционных или электронных инструментах) «обеспечивает позитивную, эффективную и динамичную атмосферу обучения и удовлетворение» [14, с. 31].

Подобные мнения обуславливают основания для обучения музыке через пение не только в начальной школе, но и, с некоторыми оговорками (внимательное отношение к голосу в период мутации, ПМС; формирование отдельного репертуарного списка и др.) при работе с подростками и молодёжью. Но особенного внимания требуется со стороны взрослых (в первую очередь – от собственно преподавателей вокала, но, при их отсутствии – от учителей музыки любого профиля) соблюдение норм (согласно индивидуальным особенностям, всё-таки имеющим определённые границы) голосовой нагрузки ученика [11].

Певческое искусство во многом построено на эффекте, если не явного, то скрытого, адаптированного к своим природным данным, подражательства. В этом смысле, три этапа информационной революции в сфере музыки (1 – появление во второй половине XIX века звукозаписи; 2 – накопление в XX веке и выход в XXI веке на общедоступный уровень всей массы аналоговых и оцифрованных примеров пения) можно считать приобретением человечества.

В этих условиях новой проблемой становится уже не как добраться в какую-то точку Звонкого Шара, где поёт какой-нибудь мастер, а как, отменяя постороннее, найти достойный, близкий природе твоего голоса, эталон вокала. Причём эта проблема усугубляется:

- во-первых, тем, что сеть наводнили записи не только достойных, признанных профессионалами, компетентными ценителями, мастеров, но и тех, кто представляет собой, скорее, образец того, как не надо петь, как нельзя относиться к своему голосу;

- во-вторых, расширение проблемы произошло (и продолжается) по причине невероятного смещения и, даже, деформации, отмене проверенных временем традиций – классического (рождённого на церковной традиции [3, с. 128 – 144]), и, особенно, народного пения (с его канонами тем, эмоциональных состояний, отражённых в диапазоне, в регистровых красках и пр.), за возвращение которого в школу справедливо выступает Е.В. Николаева [8]. Добавим, что, на наш взгляд, к такому печальному результату общество пришло, в первую очередь, из-за вымывания детского фольклора (даже, через очень достойные в художественном смысле детские эстрадные песни).

Можно трактовать, с одной стороны, как позитивный факт, с другой стороны, как требующий особой внимательности, профессионального критического анализа, распространение, благодаря сети Интернет, примеров (различного качества и всё умножающегося количества) не только аудио- и видеозаписей исполнения,

но и различных письменных руководств по пению и мастер-классов (он-, офлайн-), в т. ч. подготовленных иногда недостаточно грамотно, иногда неграмотно, чему М.В. Будою даёт категоричную оценку как опасности «полного отсутствия реальных ориентиров в псевдопедагогике вокала в XXI веке» [13, р. 55].

Печатные образцы (к примеру [12]), поддаются контролю чуть больше, но без наглядных примеров (а в музыке это – услышанное звучание) и даже самые верные советы, изложенные в них, сопоставимы с известным афоризмом Фр. Заппы «Говорить о музыке – всё равно, что танцевать об архитектуре».

Промежуточным итогом нашего не окончательного (требующего продолжения дискуссии) исследования можно считать следующие **выводы**:

1. Современные технологии (МКТ) облегчают процесс обучения вокалу, в первую очередь, представляя, благодаря звукозаписи, ряд преимуществ:

- собственно возможность фиксировать и прослушивать вокальное исполнение ученика, в т. ч. – для дальнейшего сравнения и коррекции им же своего пения (а значит, переход к методике обучения и воспитания на основе формирования у подростка навыков самооценки образовательных продвижений);
- достоинства обращения к цифровой форме информации – удобство и надёжность хранения, создания копий без потери качества, быстрый поиск (своего и чужого исполнения), оперативный доступ к материалам и так далее;
- отсутствие технологических и психологических недостатков фиксации звука при пении, т. е. выполнение аудиозаписи в режиме наибольшего пользовательского комфорта (в т. ч. – при самостоятельной или с помощью друзей аудио-, видеозаписи своего творчества);

2. Необходимо отметить, что новые технологические возможности, способные сделать более эффективным процесс обучения вокалу, а значит, более успешным и желанным пение как творческий процесс, не решают вопросов воспитательных и художественных без профессионального, чуткого, гибкого участия педагога-вокалиста (или музыканта другой специализации, но принимающего на себя осознанную ответственность за последствия своего вмешательства или невмешательства).

3. Любое педагогическое действие, в т. ч. бездействие (мы в эту диадиду включаем и усилия человека по отношению к самому себе в процессе самообразования) будет менее эффективным (или вообще не эффективным), если, обращая внимание на открывающиеся возможности, забывать о рисках (как отмеченных в этой статье, так и оставшихся пока вне зоны нашего рассмотрения).

#### Библиографический список

1. Белов Г.Г. Музыкально-компьютерные технологии – неизбежный фактор времени: размышления композитора. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 3 (64): 174 – 176.
2. Бергер Н.А., Горбунова И.Б., Яценковская Н.А. Общее музыкальное образование в школе XXI века. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
3. *Вопросы музыкально-педагогического образования: Сборник научно-методических статей кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Института искусств МПГУ*. Вып. 5. Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.П. Стуловой. Москва: ООО Издательство «Ритм», 2017.
4. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Место музыки и музыкально-компьютерных технологий в педагогической системе детского оздоровительного лагеря. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2015; 6: 138 – 142.
5. Горбунова И.Б., Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии как средство мониторинга образовательных продвижений учащихся общеобразовательной школы. *Теория и практика общественного развития*. 2015; 19: 236 – 239.
6. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004: материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова*. Под общей редакцией И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург, 2004: 52 – 55.
7. Кочержук Д. Значения технологичного процессу звукозаписи в мистецтві естрадного співу. *Міжнародний вісник. Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2016; 2 (7): 197 – 201.
8. Николаева Е.В. Этномузыкальный подход к изучению детских песен народов мира на уроках музыки в начальной школе. *Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование*. 2017; 3 (19): 160 – 176.
9. Плотников К.Ю. Музыкально-компьютерные технологии в реализации индивидуальных образовательных маршрутов молодёжи. *Вестник ИРГСАХ*. 2015; Вып. 69, август: 153 – 160.
10. Плотников К.Ю. Педагогический потенциал музыкально-компьютерных технологий в общем образовании. *Казанский педагогический журнал*. 2015; 5 (112), Ч. 2: 352 – 357.
11. Позднякова Т.И. Основные аспекты голосовой нагрузки детей младшего школьного возраста в процессе обучения пению. *Педагогический имидж*. 2018; 4 (41): 18 – 25.
12. *Самочувствие по пению*: [перевод с английского]. Л. Маркуорт. Москва: АСТ: Астрель, 2008.
13. Budoiu M.V. Tehnologie versus tehnica vocală. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2018; 2 (9): 47 – 56. Available at: <http://www.tic.eduramediamusica.ro/index.php/for-readers/current-issue>
14. Pop-Sârb D.E. Instrumental în educația muzicală – între tradiție și noile tehnologii. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2016; 2 (7): 23 – 32. Available at: <http://www.tic.eduramediamusica.ro/index.php/for-readers/menu-reviste/vol-vii-nr-2-2016>

#### References

1. Belov G.G. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii – neizbezhnyy faktor vremeni: razmyshleniya kompozitora. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 3 (64): 174 – 176.
2. Berger N.A., Gorbunova I.B., Yacentskovskaya N.A. Obschee muzykal'noe obrazovanie v shkole XXI veka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 6 (55): 147 – 151.
3. *Voprosy muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchno-metodicheskikh statej kafedry muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva v obrazovanii Instituta iskusstv MPGU*. Vyp. 5. Pod obsch. red. d.p.n., prof. G.P. Stulovoj. Moskva: OOO Izdatel'stvo «Ritm», 2017.
4. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Mesto muzyki i muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v pedagogicheskoy sisteme detskogo ozdorovitel'nogo lagerya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2015; 6: 138 – 142.
5. Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak sredstvo monitoringa obrazovatel'nyh prodvizhenij uchashihsya obscheobrazovatel'noj shkoly. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2015; 19: 236 – 239.
6. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova*. Pod obshej redakciej I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg, 2004: 52 – 55.
7. Kocherzhuk D. Znacheniya tehnologichnogo procesu zvukozapisu v mistectvi estradnogo spivu. *Mizhnarodnij visnik. Kul'turologiya. Filologiya. Muzikoznavstvo*. 2016; 2 (7): 197 – 201.
8. Nikolaeva E.V. 'Etnomuzikal'nyj podhod k izucheniyu detskih pesen narodov mira na urokah muzyki v nachal'noj shkole. *Vestnik kafedry YuNESKO Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2017; 3 (19): 160 – 176.
9. Plotnikov K.Yu. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v realizacii individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov molodezhi. *Vestnik IrGSHA*. 2015; Vyp. 69, avgust: 153 – 160.
10. Plotnikov K.Yu. Pedagogicheskij potencial muzykal'no-komp'yuternyh tehnologii v obschem obrazovanii. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 5 (112), Ch. 2: 352 – 357.

11. Pozdnyakova T.I. Osnovnye aspekty golosovoj nagruzki detej mladshego shkol'nogo vozrasta v processe obucheniya peniyu. *Pedagogicheskij imidzh*. 2018; 4 (41): 18 – 25.
12. *Samouchitel' po peniyu*: [perevod s anglijskogo]. L. Markuort. Moskva: AST: Astrel', 2008.
13. Budoiu M.V. Tehnologie versus tehnică vocală. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2018; 2 (9): 47 – 56. Available at: <http://www.tic.eduramediamusica.ro/index.php/for-readers/current-issue>
14. Pop-Sârb D.E. Instrumentul în educația muzicală – între tradiție și noile tehnologii. *Information and Communication Technologies in the Musical Field*. 2016; 2 (7): 23 – 32. Available at: <http://www.tic.eduramediamusica.ro/index.php/for-readers/menu-reviste/vol-vii-nr-2-2016>

Статья поступила в редакцию 29.07.19

УДК 514(075.8):81(075.8)

**Proyaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Orenburg, Russia), E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

**Kolobov A.N.**, Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: [KolobovAN@ya.ru](mailto:KolobovAN@ya.ru)

**FEATURES OF STUDYING REGULAR FIGURES IN A SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS.** The article discusses features of studying one of the most beautiful figures of school mathematics, and at the same time difficult for students to master – these are regular polygons and polyhedra. The authors focus on the development of an original method for solving problems using properties of these figures found on the OGE and the Unified State Exam. The importance and difficulty of studying the theory of regular figures is associated primarily with the versatility and variability as such. Types are identified and described, their various classifications are studied. Considerable attention is paid to the methodological scheme for solving various types of problems. The method of introducing basic methods for studying this issue presented in the article is implemented in a specific educational process at the elective course at Orenburg Lyceum No. 3 and allowed students to improve the efficiency of learning the material under study.

**Key words:** regular polygons and polyhedra, theory of regular figures, solution of planimetric and stereometric problems.

**И.В. Прояева**, канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)  
**А.Н. Колобов**, канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: [KolobovAN@ya.ru](mailto:KolobovAN@ya.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНЫХ ФИГУР В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности изучения одних из самых красивых фигур школьной математики, и в тоже время сложных для усвоения обучающимися – это правильные многоугольники и многогранники. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики решения задач с использованием свойств данных фигур, встречающихся на ОГЭ и ЕГЭ. Важность и трудность изучения теории правильных фигур связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. Выделяются и описываются типы, рассматриваются различные их классификации. Значительное внимание уделяется методической схеме решения различных типов задач. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на элективном курсе в МОБУ «Лицей № 3» г. Оренбурга и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

**Ключевые слова:** правильные многоугольники и многогранники, теория правильных фигур, решение планиметрических и стереометрических задач.

Многоугольники и многогранники встречаются в жизни повсюду, но мы обычно этого не замечаем. Чаще всего нам попадаются на глаза правильные фигуры. Например, футбольный мяч состоит из правильных пятиугольников, пчелиные соты, как и гайки, имеют форму правильного шестиугольника, дорожный знак «Стоп» – это правильный восьмиугольник. Интересно рассмотреть «Кубик Рубика» с точки зрения его формы и составных частей, так как он имеет форму куба, а каждая его грань разбита на 9 квадратов.

Правильные фигуры также встречаются и в архитектуре. Это доказывают здание «Пентагон», которое имеет форму правильного пятиугольника (пентагон – иное название правильного пятиугольника), если на него посмотреть сверху под прямым углом, и дома-кубы в Роттердаме. Даже испанский живописец, график и скульптор Сальвадор Дали на своей картине «Тайная вечеря» изобразил Иисуса Христа и его учеников на фоне прозрачного додекаэдра. Он использовал именно эту фигуру, так как во времена Дали люди считали, что вселенная имеет форму додекаэдра.

В школьной программе достаточно мало времени уделяется правильным фигурам. А ведь именно с этим видом фигур связано множество различных заданий в курсе геометрии, ОГЭ и ЕГЭ. Рассмотрим некоторые из них.

Задача 1. На стороне CD квадрата ABCD построен равносторонний треугольник CKD. Найдите высоту треугольника ADK, проведенную из вершины D, если известно, что сторона квадрата равна 1[1].

Решение:

1) Пусть точки A и K лежат по одну сторону от прямой CD.

Изобразим данный квадрат ABCD (рис. 1).

$$\text{Тогда } \angle DAK = \frac{180^\circ - \angle ADK}{2} = \frac{180^\circ - (90^\circ - 60^\circ)}{2} = 75^\circ.$$

Пусть DH – высота  $\triangle ADK$ . Из прямоугольного треугольника ADH получаем следующее выражение

$$\begin{aligned} DH &= AD \sin \angle DAH = 1 \cdot \sin 75^\circ = \sin(90^\circ - 15^\circ) = \cos 15^\circ = \cos(45^\circ - 30^\circ) \\ &= \cos 45^\circ \cos 30^\circ + \sin 45^\circ \sin 30^\circ = \frac{\sqrt{2}}{2} \cdot \frac{\sqrt{3}}{2} + \frac{\sqrt{2}}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{\sqrt{2} \cdot \sqrt{3}}{4} + \frac{\sqrt{2}}{4} \\ &= \frac{\sqrt{6} + \sqrt{2}}{4}. \end{aligned}$$

6) Пусть теперь точки K и A лежат по разные стороны от прямой CD. Изобразим данный квадрат ABCD (рис. 2).

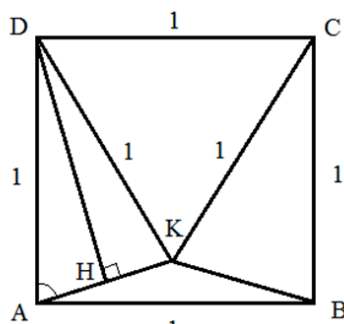


Рис. 1

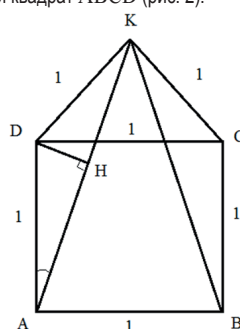


Рис. 2

$\triangle ADK$  – равнобедренный ( $AD = DC = DK = 1$ ). Следовательно,

$$\angle DAK = \frac{180^\circ - \angle ADK}{2} = \frac{180^\circ - (90^\circ + 60^\circ)}{2} = 15^\circ.$$

Так как  $\triangle ADH$  – прямоугольный, то имеем

$$\begin{aligned} DH &= AD \sin \angle DAH = 1 \cdot \sin 15^\circ = \sin(45^\circ - 30^\circ) = \\ &= \sin 45^\circ \cos 30^\circ - \cos 45^\circ \sin 30^\circ = \\ &= \frac{\sqrt{2}}{2} \cdot \frac{\sqrt{3}}{2} - \frac{\sqrt{2}}{2} \cdot \frac{1}{2} = \frac{\sqrt{2} \cdot \sqrt{3}}{4} - \frac{\sqrt{2}}{4} = \frac{\sqrt{6} - \sqrt{2}}{4}. \end{aligned}$$

Значит, ответом будут служить одно из значений  $\frac{\sqrt{6} + \sqrt{2}}{4}$  или  $\frac{\sqrt{6} - \sqrt{2}}{4}$ .

Ответ:  $\frac{\sqrt{6} + \sqrt{2}}{4}$  или  $\frac{\sqrt{6} - \sqrt{2}}{4}$ .

Задача 2. Периметр правильного шестиугольника равен 72. Найдите диаметр описанной окружности [1].

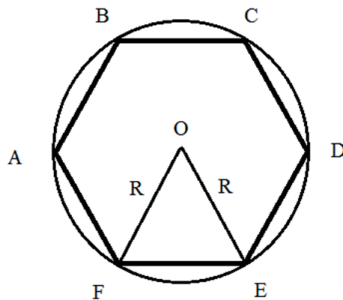


Рис. 3

$$\angle FOE = \frac{360^\circ}{6} = 60^\circ.$$

Найдём сторону шестиугольника. Так как все стороны правильного шестиугольника равны, то имеем следующее выражение  $P = 6 \cdot FE = 72 \Rightarrow FE = 12$ .

Следуя из того, что треугольник FOE равнобедренный (OF и OE – радиусы окружности) и  $\angle FOE = 60^\circ = \angle OFE = \angle OEF$ , можем получить  $R = AB = 12$ ,  $D = 2 \cdot R = 24$ .

Ответ: 24.

Задача 3. Сторона правильного треугольника равна  $\sqrt{3}$ . Найдите радиус окружности, вписанной в этот треугольник (рис. 4) [1].

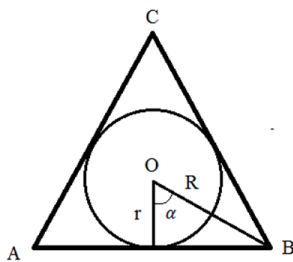


Рис. 4

$$\alpha = \frac{180^\circ}{3} = 60^\circ; KB = \frac{AB}{2} = \frac{\sqrt{3}}{2}.$$

$$a = 2 \cdot r \cdot \operatorname{tg} 60^\circ; AB = a = 2KB \Rightarrow KB = r \cdot \operatorname{tg} 60^\circ \Rightarrow \frac{KB}{r} = \operatorname{tg} 60^\circ.$$

$$r = \frac{KB}{\operatorname{tg} 60^\circ} = \frac{\frac{\sqrt{3}}{2}}{\frac{1}{\sqrt{3}}} = \frac{1}{2} = 0,5.$$

Ответ: 0,5.

Рассмотрим, как и для правильных многоугольников, задания, в содержании которых присутствуют правильные многогранники.

Задача 4. Площадь поверхности куба равна 1568. Найдите его диагональ [2].

Рассмотрим куб ABCD (рис. 5). Площадь квадрата равна  $a^2 \Rightarrow$  площадь поверхности куба будет в шесть раз больше (по количеству граней), то есть  $6a^2$ .

$$\text{Значит } 6a^2 = 1568 \Rightarrow a^2 = \frac{1568}{6} \Rightarrow a = \sqrt{\frac{1568}{6}} = \sqrt{\frac{784}{3}}.$$

Рассмотрим треугольник  $BB_1D_1$ , который является прямоугольным (так как у куба все углы равны  $90^\circ$ ) (рис. 5). По теореме Пифагора имеем:

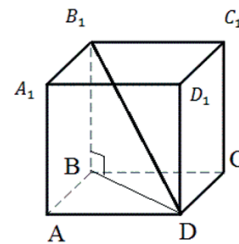


Рис. 5

$$B_1D^2 = BD^2 + B_1B^2; B_1D = \sqrt{BD^2 + B_1B^2};$$

$$B_1D = \sqrt{(AB^2 + AD^2) + B_1B^2}; B_1D = \sqrt{(a^2 + a^2) + a^2}; B_1D = \sqrt{3a^2};$$

$$B_1D = \sqrt{3}a.$$

$$\text{Таким образом, } B_1D = \sqrt{3}a = \sqrt{3} \cdot \sqrt{\frac{784}{3}} = \sqrt{784} = 28.$$

Ответ: 28.

Задача 5. Найдите высоту правильного тетраэдра с ребром  $a$  [2]. Рассмотрим правильный тетраэдр ABCD (рис. 6).

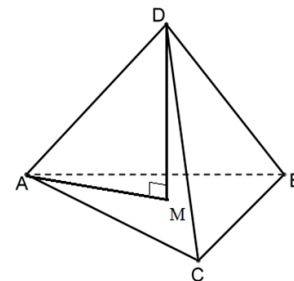


Рис. 6

Точка M – центр грани ABC. Так как BM – высота правильного тетраэдра, треугольник AMD является прямоугольным. С учетом того, что радиус описанной около правильного треугольника окружности равен  $\frac{\sqrt{3}a}{3}$ , а так же того, что центр равностороннего треугольника является центром вписанной и описанной окружности, по теореме Пифагора имеем

$$DM = \sqrt{AD^2 - AM^2} \Rightarrow DM = \sqrt{a^2 - \left(\frac{\sqrt{3}a}{3}\right)^2} \Rightarrow DM = a \sqrt{1 - \frac{1}{3}} = \sqrt{\frac{2}{3}}a.$$

$$\text{Ответ: } \sqrt{\frac{2}{3}}a.$$

Задача 6. Вычислите объём правильного тетраэдра, если радиус окружности, описанной около его грани, равен R [3].

Пусть ребро правильного тетраэдра ABCD равно  $a$ . Поскольку радиус окружности, описанной около равностороннего треугольника со стороной  $a$ , равен  $\frac{\sqrt{3}a}{3}$ , имеем уравнение  $\frac{\sqrt{3}a}{3} = R$ , откуда  $a = \sqrt{3}R$ . Пусть DM – высота правильного тетраэдра ABCD. Из прямоугольного треугольника AMD по теореме Пифагора находим, что

$$DM = \sqrt{AD^2 - AM^2} \Rightarrow DM = \sqrt{a^2 - R^2} \Rightarrow DM = \sqrt{3R^2 - R^2} = \sqrt{2}R.$$

$$V_{ABCD} = \frac{1}{3} S_{ABC} \cdot DM = \frac{1}{3} \cdot \frac{\sqrt{3}a^2}{4} \cdot \sqrt{2}R = \frac{1}{3} \cdot \frac{\sqrt{3} \cdot 3R^2}{4} \cdot \sqrt{2}R = \frac{R^3 \sqrt{6}}{4}.$$

$$\text{Ответ: } \frac{R^3 \sqrt{6}}{4}.$$

В школьном курсе геометрии ничтожно мало времени уделяется правильным фигурам. Поэтому есть необходимость в организации элективного курса, связанного с решением задач геометрии, в основе которых лежит изучение правильных фигур. Элективный курс «Изучение темы «Элементы теории правильных фигур на плоскости и в пространстве» в школьном курсе геометрии по учебнику Л.С. Атанасяна» направлен на обобщение, систематизацию и углубление знаний о правильных многоугольниках и многогранниках. При разработке данного курса учитывалось, что элективный курс должен быть направлен на подготовку обучающихся к единому государственному экзамену, а также на стимули-

цию дальнейшего изучения планиметрии и стереометрии. В этом и заключается актуальность данного элективного курса [4].

Сам курс рассчитан на 30 часов и предназначен для учащихся 10 – 11 классов. Целью курса является углубление знаний обучающихся по теме правильных фигур в стереометрии и планиметрии и развитие пространственного мышления.

Задачи курса:

- дополнить знания обучающихся материалом прикладного характера, областью применения которого являются задачи;
- расширить и углубить представления обучающихся о приемах и методах решения планиметрических и стереометрических задач;

Библиографический список

1. Единый государственный экзамен по математике. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов ЕГЭ 2019 года. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)
2. Открытый банк заданий ЕГЭ по математике. Available at: [www.mathege.ru](http://www.mathege.ru)
3. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания отдельных вопросов стереометрии в школьном курсе геометрии. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 2 (63): 53 – 56.
4. Прояева М.В., Колобов А.Н. Об изучении векторной геометрии в современной школе. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 4 (65):199 – 203.
5. Прояева И.В., Колобов А.Н. Применение интерактивных технологий в процессе подготовки к олимпиаде по математике. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 6 (67): 78 – 81.

References

1. *Edinyj gosudarstvennyj `ekzamen po matematike. Demonstracionnyj variant kontrol'nyh izmeritel'nyh materialov EG'E 2019 goda*. Available at: [www.fipi.ru](http://www.fipi.ru)
2. *Otkrytyj bank zadaniy EG'E po matematike*. Available at: [www.mathege.ru](http://www.mathege.ru)
3. Projaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyah prepodavaniya otidel'nyh voprosov stereometrii v shkol'nom kurse geometrii. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 53 – 56.
4. Projaeva M.V., Kolobov A.N. Ob izuchenii vektornoj geometrii v sovremennoj shcole. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 4 (65):199 – 203.
5. Projaeva I.V., Kolobov A.N. Primenenie interaktivnyh tehnologii v processe podgotovki k olimpiade po matematike. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 78 – 81.

Статья поступила в редакцию 25.07.19

УДК 514(075.8):81(075.8)

**Projaeva I.V.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov; senior lecturer, Volga State University of Telecommunications and Information (Orenburg, Russia), E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)  
**Safarova A.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University n.a. V.P. Chkalov (Orenburg, Russia), E-mail: [aliya.safarova.66@mail.ru](mailto:aliya.safarova.66@mail.ru)

**ESPECIALLY THE STUDY OF LINEAR TRANSFORMATIONS.** In the article one of the most actual and at the same time difficult questions of modern mathematics, and also for mastering by trained is considered, which is the solution of problems with economic maintenance. The authors focus on the development of the original methods of solving problems of this type. The importance and difficulty of studying this type of problems is primarily associated with the diversity and variability as such. The characteristic features of the problems of this type are distinguished and described, their different classifications are considered. Attention is paid to the methodical scheme of solving problems with economic contents. Presented in the article the method of introduction of the main methods of solving economic problems has been implemented in a specific educational process in the extracurricular activities-workshops to solve the problems of the exam and has improved the efficiency of learning the studied material by students.

**Key words:** linear transformations, affine transformations, rotation, motion, parallel transfer.

**И.В. Прояева**, канд. физ.-мат. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, доц. Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Оренбургский филиал), г. Оренбург, E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)  
**А.Д. Сафарова**, канд. тех. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, г. Оренбург, E-mail: [docentirina@mail.ru](mailto:docentirina@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНЕЙНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ

В данной статье рассмотрен один из самых актуальных и в то же время сложных вопросов современной математики, а также для усвоения обучающимися – это линейные преобразования. Основное внимание в работе авторы акцентируют на выработке оригинальной методики изучения данного вопроса. Важность и трудность изучения теории линейных преобразований связана в первую очередь с многогранностью и вариативностью как таковых. Выделяются и описываются типы, рассматриваются различные их классификации. Значительное внимание уделяется методической схеме изучения различных типов линейных преобразований. Представленная в статье методика введения основных методов изучения данного вопроса была реализована в конкретном учебном процессе на факультативных занятиях-практикумах в ВУЗе и позволила повысить эффективность усвоения изучаемого материала обучающимися.

**Ключевые слова:** линейные преобразования, аффинные преобразования, поворот, движение, параллельный перенос.

В вопросах методики математики существуют два подхода к изучению теории преобразований: исторический и логический. Историческая (генетическая) трактовка предполагает изучение вопроса в его историческом развитии. Для логической трактовки характерно выделение наиболее общих понятий и на их базе изучение остального материала путем использования операций логического вывода, а также выделение частных случаев из общего понятия. В школе большее распространение получила историческая трактовка темы «Геометрические преобразования плоскости», что соответствует индуктивному методу ее изучения [1]. Однако в вузе, на наш взгляд, лучше рассмотреть логическую трактовку этой темы. При этом предполагается, что в курсе алгебры изучена теория линейных преобразований и матриц.

Теория начинается с изучения группы аффинных преобразований.

Аффинное преобразование определяется как линейное невырожденное преобразование плоскости, заданное относительно прямоугольной декартовой системы координат формулой

$$\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = F \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}, \quad (1) \text{ где } \Delta = \det \begin{pmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{pmatrix} \neq 0.$$

Если при аффинном преобразовании точка  $M(x;y)$  переходит в точку  $M'(x';y')$  то координаты  $x';y'$  определяются по формулам

$$\begin{cases} x' = a_1x + b_1y + c_1 \\ y' = a_2x + b_2y + c_2 \end{cases} \quad (2)$$

При  $\Delta > 0$  аффинное преобразование  $A$  называется аффинным преобразованием I рода, при  $\Delta < 0$  – аффинным преобразованием II рода.

Далее доказываем следующие теоремы:

1. Множество аффинных преобразований образует группу относительно композиции аффинных преобразований.

2. Множество аффинных преобразований первого рода образует группу относительно композиции аффинных преобразований первого рода.

3. Множество аффинных преобразований второго рода не образует группу относительно композиции аффинных преобразований второго рода.

Предварительно доказываются следующие утверждения.

1. Композиция двух аффинных преобразований есть аффинное преобразование:  $A \circ A' = A''$ . Это вытекает из формул (1).

$$A: \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}; A': \begin{pmatrix} x'' \\ y'' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a'_1 & b'_1 \\ a'_2 & b'_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c'_1 \\ c'_2 \end{pmatrix};$$

$$A'': \begin{pmatrix} x'' \\ y'' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a''_1 & b''_1 \\ a''_2 & b''_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c''_1 \\ c''_2 \end{pmatrix} +$$

$$\begin{pmatrix} c'_1 \\ c'_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a''_1 & b''_1 \\ a''_2 & b''_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} a_1 & b_1 \\ a_2 & b_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} a''_1 c_1 + b''_1 c_2 + c'_1 \\ a''_2 c_1 + b''_2 c_2 + c'_2 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} a''_1 & b''_1 \\ a''_2 & b''_2 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c''_1 \\ c''_2 \end{pmatrix}.$$

2. Существует тождественное преобразование  $e$ , являющееся аффинным:

$$\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 0 & 1 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}.$$

3. Для любого аффинного преобразования существует обратное аффинное преобразование. Для доказательства этого утверждения решим уравнение

(1) относительно  $\begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}$  и получаем формулу обратного аффинного преобразования.

4. Для любых трех аффинных преобразований выполняется ассоциативный закон:  $A''(A'A) = (A''A')A$ .

Доказательство этого утверждения сводится к выполнению операций над матрицами [2].

Справедлива следующая теорема. Существует единственное аффинное преобразование, переводящее три точки, не лежащие на одной прямой, в три точки, не лежащие на одной прямой.

**Доказательство.** Пусть  $B(x_1; y_1) \rightarrow B'(x'_1; y'_1)$ ,

$C(x_2; y_2) \rightarrow C'(x'_2; y'_2)$ ,  $D(x_3; y_3) \rightarrow D'(x'_3; y'_3)$ . Подставим координаты точки  $B$  в правую часть соотношений (2), а координаты точки  $B'$  – в левую часть соотношений (2). Аналогично поступим с координатами точек  $D'$  и  $D$ ,  $C'$  и  $C$ . Полученная система распадется на две системы относительно  $a_1, b_1, c_1$  и  $a_2, b_2, c_2$  с тремя уравнениями в каждой:

$$\begin{cases} x'_1 = a_1 x_1 + b_1 y_1 + c_1 \\ x'_2 = a_1 x_2 + b_1 y_2 + c_1 \\ x'_3 = a_1 x_3 + b_1 y_3 + c_1 \end{cases}, \begin{cases} y'_1 = a_2 x_1 + b_2 y_1 + c_2 \\ y'_2 = a_2 x_2 + b_2 y_2 + c_2 \\ y'_3 = a_2 x_3 + b_2 y_3 + c_2 \end{cases}, \text{ где } \Delta_1 =$$

$$\Delta_2 = \begin{vmatrix} x_1 & y_1 & 1 \\ x_2 & y_2 & 1 \\ x_3 & y_3 & 1 \end{vmatrix} \neq 0.$$

Поэтому каждая из данных систем имеет единственное решение, что доказывает теорему.

Свойства аффинных преобразований.

1. Аффинные преобразования прямую переводят в прямую.

Доказательство. Пусть аффинное преобразование, заданное формулами (2), прямую  $l: y=kx+b$  переводит во множество точек  $l'$ . Выразив из (2)  $x$  и  $y$  через  $x'$ ,  $y'$ , то есть записав формулы обратного преобразования, найдем уравнение  $l': y'=k'x'+b'$  (3), где:  $k' = \frac{a_2 + b_2 k}{a_1 + b_1 k}$  (4),  $b' = \frac{b_1 b + c_1}{a_1 + b_1 k} (a_2 + b_2 k) + b_2 b + c_2$ . Уравнение (3) является уравнением прямой на плоскости, что доказывает свойство [3].

2. Аффинные преобразования параллельные прямые переводят в параллельные прямые, так как коэффициент  $k$  по формуле (4) зависит от  $k$ , но не зависит от  $b$ .

3. Аффинные преобразования сохраняют простое отношение трех точек, лежащих на одной прямой.

Доказательство. Пусть точки  $B(x_1; y_1), C(x_2; y_2), D(x_3; y_3)$  лежат на одной прямой и аффинное преобразование ставит им в соответствие точки  $B'(x'_1; y'_1), C'(x'_2; y'_2), D'(x'_3; y'_3)$ , которые тоже лежат на одной прямой. Тогда простое отношение  $\lambda$  точек  $B, C, D$  вычисляется по формуле  $(\overline{BD} = \lambda \overline{CD})$

$$\lambda = \frac{x_3 - x_1}{x_3 - x_2} \cdot \frac{y_3 - y_1}{y_3 - y_2} = \frac{a_1 x_3 + b_1 y_3 + c_1 - a_1 x_1 - b_1 y_1 - c_1}{a_1 x_3 + b_1 y_3 + c_1 - a_1 x_2 - b_1 y_2 - c_1} \cdot \frac{x'_3 - x'_1}{x'_3 - x'_2} = \lambda', \text{ где } \overline{B'D'} = \lambda' \overline{C'D'}.$$

4. Аффинные преобразования сохраняют отношение отрезков, лежащих на параллельных прямых или на одной прямой, что следует из свойств 2) и 3).

Неподвижной точкой преобразования называется точка, которая при этом преобразовании переходит сама в себя. По определению  $M(x; y) \rightarrow M'(x'; y')$ , поэтому

$$\begin{cases} x = a_1 x + b_1 y + c_1 \\ y = a_2 x + b_2 y + c_2 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x(a_1 - 1) + b_1 y + c_1 = 0 \\ a_2 x + (b_2 - 1)y + c_2 = 0 \end{cases}$$

$$\Delta = \begin{vmatrix} a_1 - 1 & b_1 \\ a_2 & b_2 - 1 \end{vmatrix}, \Delta_x = \begin{vmatrix} -c_1 & b_1 \\ -c_2 & b_2 - 1 \end{vmatrix}, \Delta_y = \begin{vmatrix} a_1 - 1 & -c_1 \\ a_2 & -c_2 \end{vmatrix}.$$

1.  $\Delta \neq 0$ . Система уравнений имеет единственное решение, поэтому аффинное преобразование имеет только одну неподвижную точку. Аффинное преобразование с единственной неподвижной точкой называется центроаффинным.

2.  $\Delta = 0, \Delta_x = 0, \Delta_y = 0$ , причем любое уравнение системы удовлетворяется тождественно. В этом случае имеем тождественное преобразование плоскости.

3.  $\Delta = 0, \Delta_x = 0, \Delta_y = 0$ , причем каждое из двух уравнений системы задает одну и ту же прямую – прямую неподвижных точек данного преобразования.

Родством называется аффинное преобразование плоскости, которое имеет только прямую неподвижных точек. Данная прямая называется осью родства [4]. Родство обладает следующими свойствами:

А) Соответственные прямые пересекаются в точке, лежащей на оси родства.

В) Прямые, проходящие через соответственные точки, параллельны между собой.

4.  $\Delta = 0, \Delta_x \neq 0, \Delta_y \neq 0$ . Система уравнений не имеет решений. Аффинное преобразование не имеет неподвижных точек.

Главными направлениями аффинного преобразования называются взаимно перпендикулярные направления, преобразуемые во взаимно перпендикулярные.

Пусть главные направления имеют угловые коэффициенты соответственно  $k$  и  $-\frac{1}{k}$  и преобразуются по формуле (2) соответственно в направления с угловыми коэффициентами

$k' = \frac{a_2 + b_2 k}{a_1 + b_1 k}$  и  $k'_1 = \frac{a_2 k - b_2}{a_1 k - b_1}$ ,  $k' k'_1 = -1$ . Тогда  $\frac{a_2 + b_2 k}{a_1 + b_1 k} \cdot \frac{a_2 k - b_2}{a_1 k - b_1} = -1$ . Решая квадратное уравнение относительно  $k$ , получим

$$k_{1,2} = \frac{b_1^2 + b_2^2 - a_1^2 - a_2^2 \pm \sqrt{(b_1^2 + b_2^2 - a_1^2 - a_2^2)^2 + 4(a_1 b_1 + a_2 b_2)^2}}{2(a_1 b_1 + a_2 b_2)} \quad (5).$$

Таким образом для любого аффинного преобразования существуют главные направления.

Рассмотрим случай, когда главные направления аффинного преобразования

неопределены, то есть  $k_1 = \frac{0}{0}, k_2 = \frac{0}{0}$ . Тогда  $\begin{cases} a_1 b_1 + a_2 b_2 = 0 \\ a_1^2 + a_2^2 = b_1^2 + b_2^2 = k^2 \end{cases}$

где  $k > 0$ .

$$\begin{cases} \frac{a_1}{k} \cdot \frac{b_1}{k} + \frac{a_2}{k} \cdot \frac{b_2}{k} = 0 \\ \left(\frac{a_1}{k}\right)^2 + \left(\frac{a_2}{k}\right)^2 = 1 \\ \left(\frac{b_1}{k}\right)^2 + \left(\frac{b_2}{k}\right)^2 = 1 \end{cases} \quad (6).$$

Подставляя  $a_1, a_2, b_1, b_2$  в первое уравнение системы, получим  $\sin(\varphi - \psi) = 0$ . Возможны два случая:

$$1). \text{ При } \varphi = \psi \text{ имеем формулы преобразования: } \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} k \cos \varphi & -k \sin \varphi \\ k \sin \varphi & k \cos \varphi \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix} \quad (6)$$

$$2). \text{ При } \varphi - \psi = \pi - \text{ формулу } \begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} k \cos \varphi & k \sin \varphi \\ k \sin \varphi & -k \cos \varphi \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix} \quad (7).$$

Пусть аффинное преобразование задано формулами (6), (7), и точки  $M_1(x_1; y_1)$  и  $M_2(x_2; y_2)$  (переходят в точки  $M'_1(x'_1; y'_1)$ ,  $M'_2(x'_2; y'_2)$ ), соответственно. Тогда

$$\rho(M'_1, M'_2) = \sqrt{(x'_2 - x'_1)^2 + (y'_2 - y'_1)^2} =$$

$$\sqrt{(a_1 x_2 + b_1 y_2 + c_1 - a_1 x_1 - b_1 y_1 - c_1)^2 + (a_2 x_2 + b_2 y_2 + c_2 - a_2 x_1 - b_2 y_1 - c_2)^2} = \sqrt{k^2(x_2 - x_1)^2 + k^2(y_2 - y_1)^2} = k \rho(M_1, M_2).$$

То есть при преобразованиях (6) и (7) расстояние между любой парой соответственных точек изменяется в  $k$  раз.

Подобием ( $P_k$ ) называется такое аффинное преобразование плоскости, при котором расстояние между любой парой соответственных точек изменяется в одно и тоже число раз (в  $k$  раз). Так как подобие является аффинным преобразованием, то оно обладает всеми свойствами аффинного преобразования. Помимо этого, подобие является конформным преобразованием, то есть сохраняет величину угла между парами соответственных линий. Далее доказывается групповая теорема для подобий [5].

Гомотетией с центром в точке  $O$  и коэффициентом  $k$  ( $H^k_O$ ), где  $k \neq 0$ , называется такое преобразование точек плоскости, при котором точка  $M$  переходит в точку  $M'$ , что  $\overrightarrow{OM'} = k \overrightarrow{OM}$ , а точка  $O$  переходит в себя.

Выводится формула гомотетии  $\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} k & 0 \\ 0 & k \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}$ . Из формул гомотетии следует, что гомотетия есть подобие первого рода при  $\varphi = 0$ , поэтому

обладает всеми свойствами подобия. Однако, гомотетия обладает и дополнительными свойствами:

- 1) Прямые, проходящие через центр гомотетии, переходят в себя.
- 2) Окружности с центром в центре гомотетии переходят в концентрические им окружности.
- 3) Прямые, не проходящие через центр гомотетии, переходят в прямые, параллельные прообразу.
- 4) Множество гомотетий с общим центром образует группу относительно композиции гомотетий.

Справедливо утверждение:

Любое подобие с коэффициентом  $k \neq 1$  имеет единственную неподвижную точку.

**Доказательство.**

Если подобие первого рода, то  $\begin{vmatrix} k \cos \varphi - 1 & -k \sin \varphi \\ k \sin \varphi & k \cos \varphi - 1 \end{vmatrix} = 1 -$

$2k \cos \varphi + k^2 \geq (1 - k)^2 > 0$ . Если дано подобие второго рода, то

$$\begin{vmatrix} k \cos \varphi - 1 & k \sin \varphi \\ k \sin \varphi & -k \cos \varphi - 1 \end{vmatrix} = -k^2 \cos^2 \varphi + 1 - k^2 \sin^2 \varphi = 1 - k^2 \neq 0.$$

Таким образом в обоих случаях  $\Delta \neq 0$ , поэтому подобие с коэффициентом  $k \neq 1$  всегда имеет одну неподвижную точку, то есть является центроаффинным преобразованием.

Движением называется преобразование плоскости, которое сохраняет расстояние между парами соответственных точек:  $p(M_1, M_2) = p(M_1', M_2')$ . Из определения следует, что движение есть подобие с коэффициентом, равным единице, а потому обладает всеми свойствами подобия. Формулы движения есть формулы (6), (7), при  $k = 1$ , и при этом формула (6) будет формулой движения первого рода, а формула (7) – формулой движения второго рода. Доказывается, что 1) множество движений плоскости образует группу относительно композиции движений; 2) множество движений первого рода образует группу относительно композиции движений первого рода.

Параллельным переносом на вектор  $\vec{p}(c_1, c_2)$  (называется преобразование точек плоскости, при котором точка  $A$  переходит в такую точку  $A'$ , что  $\overline{AA'} = \vec{p}$ . Выводятся формулы параллельного переноса:  $\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} c_1 \\ c_2 \end{pmatrix}$ .

Доказывается, что при  $\vec{p} \neq \vec{0}$  1) множество параллельных переносов образует группу относительно композиции параллельных переносов; 2) параллельный перенос не имеет неподвижных точек; 3) любая прямая переходит в прямую, параллельную прообразу.

Поворотом на ориентированный угол  $\varphi$ , с центром в точке  $O$  называется такое преобразование точек плоскости, при котором точка  $A$  переходит в такую точку  $A'$ , что  $OA = OA'$ ,  $\angle AOA' = \varphi$  и одинаково с ним ориентирован, а точка  $O$  переходит сама в себя.

Выводятся формулы поворота с центром в начале координат:

$$\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \cos \varphi & -\sin \varphi \\ \sin \varphi & \cos \varphi \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}$$

Доказывается, что множество поворотов с фиксированным центром образует группу относительно композиции поворотов. Поворот на угол назовем центральной симметрией.

**Теорема I (Шалы).** Всякое движение первого рода есть тождественное преобразование, или параллельный перенос или поворот.

Библиографический список

1. Болодурин В.С. *Краткий курс лекций по геометрии* (ч. 2). Издательство ОГПУ, Оренбург, 2005.
2. Измайлова Т.С., Сафарова А.Д. *Преобразования плоскости в задачах*. Издательство ОГПУ, Оренбург, 2001.
3. Прояева И.В. Об организации компетентностно-ориентированного подхода самостоятельной работы бакалавров по математическим дисциплинам на технических специальностях ВО. *Реализация компетентностного подхода в сфере инженерной подготовки*: авторская монография. ООО АЭТЕРНА, 2017, Г. Уфа: 101 – 106.
4. Прояева И.В., Колобов А.Н., Применение интерактивных технологий в процессе подготовки к олимпиаде по математике. *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 6 (67): 78 – 81.
5. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Организация самостоятельной работы студентов по подготовке к ГИА курсу «Геометрия». Издательство ОГПУ, Оренбург 2016.
6. Прояева И.В., Сафарова А.Д. Об особенностях преподавания раздела геометрических преобразований в школьном курсе геометрии (статья ВАК). *Мир науки, культуры и образования*. 2017; 1 (62): 150 – 152.

References

1. Bolodurin V.S. *Kratkij kurs lekcij po geometrii* (ch. 2). Izdatel'stvo OGPU, Orenburg, 2005.
2. Izmailova T.S., Safarova A.D. *Preobrazovaniya ploskosti v zadachah*. Izdatel'stvo OGPU, Orenburg, 2001.
3. Proyaeva I.V. Ob organizacii kompetentnostno-orientirovannogo podhoda samostoyatel'noj raboty bakalavrov po matematicheskim disciplinam na tehniceskikh special'nostyakh VO. *Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sfere inzhenernoj podgotovki*: avtorskaya monografiya. ООО АЭТЕРНА, 2017, G. Ufa: 101 – 106.
4. Proyaeva I.V., Kolobov A.N., Primenenie interaktivnykh tehnologij v processe podgotovki k olimpiade po matematike. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 78 – 81.
5. Proyaeva I.V., Safarova A.D. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po podgotovke k GIA kursu «Geometriya»*. Izdatel'stvo OGPU, Orenburg 2016.
6. Proyaeva I.V., Safarova A.D. Ob osobennostyakh prepodavaniya razдела geometricheskikh preobrazovanij v shkol'nom kurse geometrii (stat'ya VAK). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2017; 1 (62): 150 – 152.

Доказательство сводится к выяснению числа неподвижных точек преобразования (6) при  $k \neq 0$ . Если неподвижных точек нет – имеем параллельный перенос, если неподвижная точка единственная – имеем поворот, если же неподвижных точек бесконечно много, имеем тождественное преобразование.

Симметрией относительно оси  $l$  называется такое преобразование точек плоскости, при котором точка  $A$  переходит в такую точку  $A'$ , что точки  $A$  и  $A'$  лежат на прямой, перпендикулярной прямой  $l$ , находятся на одинаковом расстоянии от нее, и точки прямой  $l$  переходят в себя. Выводятся формулы осевой симметрии относительно оси  $y = x \tan \frac{\varphi}{2}$

$$\begin{pmatrix} x' \\ y' \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} \cos \varphi & \sin \varphi \\ \sin \varphi & -\cos \varphi \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} x \\ y \end{pmatrix}$$

**Теорема (2).** Любое движение плоскости второго рода есть либо осевая симметрия, либо композиция осевой симметрии и параллельного переноса.

Доказательство сводится к выяснению числа неподвижных точек движения второго рода. Если имеем прямую неподвижных точек, то движение второго рода есть осевая симметрия, если же неподвижных точек нет, то получаем композицию осевой симметрии и переноса.

Нетрудно доказать, что движение второго рода совпадает с осевой симметрией тогда и только тогда, когда  $\tan \frac{\varphi - c_1}{2} = \frac{c_2}{c_1}$ .

Справедливы следующие утверждения:

- 1) Тождественное преобразование есть квадрат осевой симметрии.
- 2) Параллельный перенос есть композиция двух осевых симметрий с параллельными осями, где вектор параллельного переноса перпендикулярен осям симметрий, направлен от первой оси ко второй и его длина равна удвоенному расстоянию между осями симметрий.
- 3) Поворот с центром в точке  $O$  на ориентированный угол  $\varphi$  есть композиция двух осевых симметрий с пересекающимися осями, где центр поворота – это точка пересечения осей симметрий, угол поворота равен удвоенному углу между осями и направлен от первой оси ко второй.

Следствия: 1) Любое движение первого рода есть композиция двух осевых симметрий; 2) Любое движение второго рода есть осевая симметрия либо композиция трех осевых симметрий.

В дальнейшем изучается группа симметрий геометрической фигуры. Симметрией геометрической фигуры называется движение плоскости, преобразующее фигуру в себя.

В заключение доказывается теорема: Всякое подобие плоскости есть композиция гомотетии с тем же самым коэффициентом и движения.

**Доказательство.** Так как гомотетия с коэффициентом  $[k]$  является подобием и множество подобных образует группу относительно композиции подобных, то можно найти такое подобие  $P'_k$ , что  $P_k = H_k P'_k$ , при композиции подобных коэффициенты подобных перемножаются:  $k k_1 = k$ , поэтому  $k_1 = 1$ . По определению движения  $P_{k_1=1}$  движение.

Таким образом, теория геометрических преобразований лежит в основе общего определения геометрии. Изложение элементарной геометрии как теории преобразований высвобождает геометрию от искусственных приёмов, логических противоречий. Геометрия становится логически более стройной. Вокруг отдельных видов движений удачно группируются разделы геометрии. Так, например, параллельный перенос есть вектор, а с помощью векторной алгебры легко доказываются многие теоремы и решаются различные геометрические задачи. Свойства серединного перпендикуляра, отрезка, биссектрисы угла и все свойства, связанные с наличием у фигуры оси или центра симметрии, также приобретают единую логическую основу. То же самое можно сказать относительно других видов движений [6].

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 377.5

*Semak V.V., postgraduate, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: v\_semak@inbox.ru*

**FORMATION OF THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL WORLDVIEW OF INDIVIDUAL" AS A THEORETICAL PROBLEM: THE GENESIS AND CURRENT STATE.** In the article, various points of view on a problem of theoretical understanding of the concepts of "worldview" and "professional worldview of individual" in the works of Western and Russian researchers are considered. Based on the historical and theoretical analysis of the formation of the given concepts, some approaches to the problem of understanding the meaning of "worldview" are highlighted. The paper presents a chronological characteristic of the term "worldview". The analysis of various definitions of the term "professional worldview" in the works of different researchers is given. The author clarifies the concept of "professional worldview", which is examined as a necessary structural and informative component of the competence model of a modern competitive specialist and viewed as a constantly improving system of attitudes, beliefs, values, and ideals based on a set of knowledge, skills, experience, and personal qualities aimed at achieving and improving the level of professional competence throughout life.

**Key words:** worldview, professional worldview, profession, professional competence.

*В.В. Семак, аспирант, Академия психологии и педагогики Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, E-mail: v\_semak@inbox.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ» КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ

В статье рассматриваются различные точки зрения по проблеме теоретического осмысления понятий «мировоззрение» и «профессиональное мировоззрение личности» в трудах западных и российских ученых. На основе историко-теоретического анализа формирования данных понятий выделены некоторые подходы, связанные с пониманием сущности мировоззрения. В работе дан хронологический анализ формирования термина «мировоззрение личности», проанализированы различные определения понятия «профессиональное мировоззрение», представленные в работах ряда исследователей. Автором уточнено понятие «профессиональное мировоззрение», которое рассматривается как необходимый структурно-содержательный компонент компетентностной модели современного конкурентоспособного специалиста, как постоянно совершенствующаяся система взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, основанных на совокупности знаний, умений, опыта и личностных качеств, направленных на достижение и совершенствование уровня профессиональной компетентности в течение всей жизни.

**Ключевые слова:** мировоззрение, профессиональное мировоззрение, профессия, профессиональная компетентность.

Понятие «профессиональное мировоззрение личности» все еще не в полной мере определено исследователями. На современном этапе социально-экономического и политического развития общества взгляды на проблему профессионального мировоззрения постоянно меняются: развиваются новые технологии, трансформируется глобальный рынок труда, и, как результат, отдельные профессии исчезают, модернизируются, появляются совершенно новые виды профессиональной деятельности, требующие иного «мировоззренческого» подхода, пересмотра существующих определений понятия «профессиональное мировоззрение». Социально-экономические изменения оказывают влияние на все сферы профессиональной деятельности человека: образовательную, производственную, творческую, затрагивают область всех профессий. Поэтому изучение специфики и определение сущностных характеристик понятия «профессиональное мировоззрение» является актуальным в условиях переоценки профессионально ориентированных ценностей. Сегодня обществу необходим профессионал, способный не только адаптироваться к современным условиям мирового рынка, но и обладающий готовностью продуктивно и творчески работать в новых социально-экономических условиях.

Изучение работ по проблеме мировоззрения личности позволяет говорить о том, что понятие «мировоззрение» не являлось неизменным, исследовалось разными науками, уточнялось и модифицировалось с возникновением различных концепций и подходов, присущих определенному этапу развития общества. Ряд исследователей считают, что данный термин имеет немецкие корни, так как появился в Германии в начале XIX века. Ученые, принимая во внимание этимологическую природу термина «мировоззрение», основываются на том, что «слово «мировоззрение» произошло от немецкого слова "Weltanschauung" и не имеет ни древнегреческого, ни римско-латинского эквивалента» [1, с. 33], [2, с. 136].

Некоторые ученые полагают, что, с хронологической точки зрения, впервые понятие «мировоззрение» ("Weltanschauung"), «как взгляд на вселенную», упомянул в 1790 году И. Кант в своей работе «Критика способности суждения». Позже, в 1792 году, И. Фихте в книге «Опыт критики всякого откровения» использовал это понятие, подчеркнув его отличие от пассивно-созерцательной «картины мира» [3, с. 11]. Другие исследователи [4, с. 22] считают, что термин «мировоззрение» впервые был определен в работе Ф. Шлейермахера «Речь о религии» в 1799 году.

Разные точки зрения по вопросу установления «первооткрывателя» термина «мировоззрение» обусловлены, прежде всего, многозначностью данного понятия. Так в Гамбургском философском словаре говорится о том, что понятие «мировоззрение» изначально вводится И. Кантом и несет в себе смыслы «чисто чувственного познания мира». Кант рассматривает мировоззрение только как явление [5, с. 223]. Шлейермахер определяет понятие «мировоззрение» как деятельностную характеристику. Ученый, в отличие от «картины мира», то есть продукта или результата созерцания системы мира, рассматривает мировоззрение как «исходящее от субъекта творческое осмысление человеческого бытия, в основе которого лежит стремление к целостному осознанию общих взаимосвязей природы, общества, индивида в единой системе взглядов и представлений» [6, с. 174].

В конце XIX века понятие «мировоззрение» употребляется в качестве синонима терминов «философия» и «метафизика» и приобретает смысл систе-

матизированного рационального представления о началах бытия природы и человека, благодаря появлению философских воззрений Гегеля. Появляются теории, основанные на концепции космоса и человека. Исследуя данный этап развития понятия «мировоззрение», Я. Буркхардт отмечает: «Раньше каждый был ослеп на свой страх и риск и оставлял мир в покое; теперь, наоборот, всякий считает себя «образованным», соштыпывает себе «мировоззрение» и давай проповедовать его ближнему» [2, с. 139 – 140]. В начале двадцатого века О. Конт критикует идеи Гегеля. Основатель позитивизма О. Конт создает новую научную философию, используя понятие «мировоззрение» как обозначение совокупности «метафизических псевдопроблем», лишенных какого-либо научного содержания [7, с. 4]. Исследователи А. Бергсон, У. Дильтей, Ф. Ницше считают, что мировоззрение человека не определяется исключительно посредством науки.

Таким образом, можно выделить два подхода в западной философской мысли в понимании сущности мировоззрения. Первый подход связан с поисками внешних, объективных оснований мировоззрения. Второй подход основывается на субъективно-личностных характеристиках мировоззрения.

В работах отечественных исследователей понятие «мировоззрение» появилось в конце девятнадцатого – начале двадцатого веков в работах Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, С.Л. Франка. Основное внимание ученые уделяли специфике «русского мировоззрения», объясняя данную специфику особенностями «русской души» и «русской ментальности». После революции 1917 года термин «мировоззрение» в российских научных кругах приобрел идеологический смысл. В связи с этим, в советский период главная роль в формировании личностного мировоззрения отводилась общественно-политическим и социально-экономическим факторам. Идея внешней обусловленности личностного мировоззрения была присуща марксистско-ленинской философии, которая основывалась на трансформированных гегелевских идеях, в числе которых было и данное положение о значимости влияния внешней среды. Таким образом, можно говорить о том, что мировоззрение личности отражает особенности определенного исторического периода.

В 60–70 гг. XX века в работах И.С. Кона, В.С. Овчинникова, А.Г. Спиркина, А.К. Уледова, А.Н. Чанышева, В.Ф. Черноволонко и др. начинает активно развиваться личностно ориентированное направление в понимании проблемы мировоззрения. В работах данных авторов мировоззрение рассматривается в единстве внутренних, психологических, и внешних, социальных, факторов жизни человека.

Такой подход нашел отражение и в определении А.Г. Спиркиным понятия «мировоззрение» в Большой Советской энциклопедии. Исследователь характеризует термин «мировоззрение» как «систему взглядов на объективный мир и место человека в нем, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации» [8, с. 320].

Определение термина «мировоззрение», данное А.Г. Спиркиным в «Большой советской энциклопедии» и в «Философском энциклопедическом словаре», на протяжении многих лет остается значимым в педагогической науке для формирования мировоззрения обучаемых.

Мировоззрение личности является сложной системой, которая включает в себя общие представления человека об окружающем мире, поведенческие, ценностные ориентиры, выбор направления деятельности и взаимоотношений в социуме. В связи с этим, можно говорить о следующих взаимосвязанных компонентах в структуре мировоззрения личности: познавательном, поведенческом и ценностном.

В современной философии мировоззрение изучается в контексте форм сознания и самосознания личности. Научно-теоретическое мировоззрение отличается от мировоззрения, которым человек руководствуется в своей практической деятельности.

Мировоззрение личности является отражением совокупности теоретической мировоззренческой системы и личного опыта человека. Мировоззрение человека в практической деятельности основывается на повседневном, жизненном опыте людей на уровне чувств, эмоций и представлений. Научно-теоретическое мировоззрение характеризуется системностью и целенаправленностью, формируется на основе научных, философских и религиозных концепциях, основывается на понятиях и теориях.

Понятие «профессиональное мировоззрение» как научная категория формируется в результате выделения и предметного разграничения сферы профессиональной деятельности. Сегодня необходимо говорить о целом комплексе различных типов и уровней мировоззрения, определяющих практическую деятельность человеческого общества в каждую конкретно-историческую эпоху. По мнению С.С. Гусева и Б.Я. Пукшанского, «обычно такой комплекс представляют как набор весьма специализированных и сложно устроенных структур, связанных с различными видами профессиональной деятельности» [9, с. 4].

Анализ современной научной литературы показывает, что проблема профессионального мировоззрения личности изучена недостаточно. Данная проблема рассматривается в работах Р.М. Абдулгалимова, Л.И. Божович, Е.В. Дмитриевой, Б.И. Додонова, Т.Я. Железновой, А.Л. Жохова, В.Н. Жуковой, Р.М. Залесского, В.В. Коноваловой, А.Я. Лопушенко, С.В. Манецкой, Н.А. Менчинской, А.А. Когут, А.Г. Ковалева, И.М. Краснобаева, Т.К. Мухиной, С.Ю. Рыбина, Т.С. Тамбовцевой, Б.М. Теплова, Т.С. Турукина, и др.

Среди зарубежных исследователей проблема профессионального мировоззрения определяется в трудах M. Koltko-Rivera, R. M. Goldberg, R. Lindemann, Candace M. McLain, Joelle P. Lewis, David K. Naugle, MM Schlitz, L. Wiener и др. В зарубежных работах, рассматривающих формирование «профессионального мировоззрения», многие исследователи делают акцент на рассмотрении специфики определенной сферы профессиональной деятельности, отмечают значимость религиозных и расовых взглядов, социально-экономической среды. Многие российские исследователи также рассматривают формирование понятия «профессиональное мировоззрение личности» в тесной связи с конкретной профессиональной деятельностью, подчеркивая значимое влияние междисциплинарной составляющей.

Анализ научной литературы по проблеме формирования профессионального мировоззрения личности показал, что данная проблема является значимой в педагогической науке с целью подготовки будущих специалистов, обладающих современным научным мировоззрением.

На данный момент не существует универсального определения «профессионального мировоззрения». На наш взгляд, значимым является определение исследователя Т.С. Туркиной, которая рассматривает «профессиональное мировоззрение как совокупность специальных знаний, ценностных ориентаций, принципов, оценок и убеждений, влияющих на профессиональное становление индивида, формирование готовности к обучению через всю жизнь, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда» [10, с. 9]. Также в работе данного автора отмечается, что «генезис профессионального мировоззрения обусловлен возрастными особенностями личности, спецификой профессиональной деятельности, социально-экономическими характеристиками развития общества» [10, с. 10].

Исследователь А.Я. Лопушенко определяет «профессиональное мировоззрение» как систему взглядов на мир, в которой «системообразую-

щим фактором являются социальные ценности конкретной профессии» [11, с. 186]. Автор рассматривает понятие «профессиональное мировоззрение», исходя из специфики правоохранительной сферы деятельности как «научное мировоззрение, опирающееся на фундаментальные знания различных наук: философских, психолого-педагогических, а также экономических и правовых дисциплин, профессионально защищающих вопросы разных правоотношений» [11, с. 191].

В работе Е.В. Дмитриевой рассмотрено профессиональное мировоззрение в педагогической сфере. Исследователь определяет профессиональное педагогическое мировоззрение как «динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность его профессиональной деятельности и находящих свое выражение в самостоятельной личностной позиции» [3, с. 25].

Исследуя мировоззрение представителей врачебной профессии, В.В. Коновалова считает, что мировоззрение врача «представляет собой комплекс естественнонаучных, философско-гуманитарных, психологических, социальных и профессиональных знаний, духовно-нравственных убеждений, принципов и идеалов, формирующих совокупную систему взглядов на окружающий мир, общество и целостное видение человека в нем» [12, с. 9].

С.В. Манецкая, исследуя профессиональное мировоззрение представителей военных профессий, под профессиональным мировоззрением понимает «интегративную систему профессиональных качеств миропонимания и мироприятия специалиста, формируемых под влиянием знаний и опыта в сфере практической деятельности» [13, с. 36]. С.В. Манецкая характеризует «профессиональное мировоззрение будущего офицера запаса как собой сложное системное явление, включающее познавательный, ценностно-нормативный, эмоционально-волевой, операционный, и оценочно-рефлексивный компоненты, развитие которых возможно на основе методолого-теоретических и педагогического подходов с целью решения проблемы формирования у курсантов ценностного отношения к профессии офицера» [13, с. 58, 59].

Также нельзя не согласиться с утверждением Е.В. Дмитриевой о том, что профессиональное мировоззрение – это, прежде всего, «динамически развивающаяся система».

На наш взгляд понятие «**профессиональное мировоззрение**» – это научная категория, которая 1) включает философскую, социальную и профессиональную составляющие; 2) представляет собой постоянно совершенствующуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов, основанных на совокупности знаний, умений, опыта и личностных качеств личности, направленных на достижение и совершенствование уровня профессиональной компетентности в течение всей жизни; 3) является значимым структурно-содержательным компонентом компетентностной модели современного конкурентоспособного специалиста.

Среди различных трактовок понятия «профессиональная компетентность» в отечественной педагогике нам представляется значимым определение В.А. Сластенина: «профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, но и социально-нравственную позицию личности» [14, с. 6].

Развитие профессионального мировоззрения студентов вуза является значимым фактором формирования профессиональной компетентности будущего конкурентоспособного специалиста, способного к самоорганизации, обучению и профессиональному самосовершенствованию в течение всей жизни.

Перспективы исследования в данной области связаны с уточнением структурно-содержательных компонентов понятий «профессиональное мировоззрение» и «профессиональная компетентность»; теоретической и прикладной характеристикой особенностей формирования профессионального мировоззрения; поиском критериев определения уровней сформированности профессионального мировоззрения студентов Военного учебного центра при гражданском университете.

#### Библиографический список

1. Сергеев К.А. Философия Канта и новоевропейская метафизическая позиция. И. Кант. Трактаты. Санкт-Петербург, 1996.
2. Библихин В.В. Мир. Томск, 1995.
3. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Астрахань, 2003.
4. Арутюнян М.П. Мировоззрение: онтологический и методологический подходы. Диссертация ... доктора философских наук. Хабаровск, 2006.
5. Колесников М.А. Философское понятие «мировоззрение»: исторический анализ эволюции. Преподаватель XXI век. 2010; 4: 222 – 227.
6. Черноволенко В.Ф. Мировоззрение и научное познание. Киев, 1970.
7. Кант И. Курс положительной философии. Т. 1. Санкт-Петербург, 1899: 4.
8. Большая Советская энциклопедия. Под редакцией А.М. Прохорова: в 30 т. Москва, 1974; Т. 16.
9. Гусев С.С., Пукшанский Б.Я. Обыденное мировоззрение: структура и способы организации: монография. Санкт-Петербург, 1994.
10. Турукина Т.С. Формирование профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Йошкар-Ола, 2012.
11. Лопушенко А.Я. Сущность, содержание и структура профессионального мировоззрения обучающегося. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009; 4 (44): 186 – 191.
12. Коновалова В.В. Формирование мировоззрения современного врача: социально-философский анализ. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Челябинск, 2015.

13. Манецкая С.В. *Формирование профессионального мировоззрения будущих офицеров запаса в образовательном процессе гражданского морского вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2012.
14. Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия. *Инновационные педагогические технологии: Материалы V Международной научной конференции*. Казань: БуК, 2016: 3 – 6. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11080/>

## References

1. Sergeev K.A. *Filosofiya Kanta i novoevropejskaya metafizicheskaya poziciya. I. Kant. Traktaty*. Sankt-Peterburg, 1996.
2. Bibihin V.V. *Mir*. Tomsk, 1995.
3. Dmitrieva E.V. *Formirovanie professional'nogo pedagogicheskogo mirovozzreniya buduschego uchitelya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Astrahan', 2003.
4. Arutyunyan M.P. *Mirovozzrenie: ontologicheskij i metodologicheskij podhody*. Dissertatsiya ... doktora filosofskih nauk. Habarovsk, 2006.
5. Kolesnikov M.A. *Filosofskoe ponyatie «mirovozzrenie»: istoricheskij analiz 'evolyucii. Prepodavatel' XXI vek*. 2010; 4: 222 – 227.
6. Chernovoleno V.F. *Mirovozzrenie i nauchnoe poznanie*. Kiev, 1970.
7. Kont O. *Kurs polozhitel'noj filosofii*. T. 1. Sankt-Peterburg, 1899: 4.
8. *Bo'shaya Sovetskaya 'enciklopediya*. Pod redakciej A.M. Prohорова: v 30 t. Moskva, 1974; T. 16.
9. Gusev S.S., Pukhshanskij B.Ya. *Obyednennoe mirovozzrenie: struktura i sposoby organizacii*: monografiya. Sankt-Peterburg, 1994.
10. Turukina T.S. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya u studentov uchrezhdenij srednego professional'nogo obrazovaniya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Joshkar-Ola, 2012.
11. Lopushenko A.Ya. *Suschnost', sodержание i struktura professional'nogo mirovozzreniya obuchayuschegosya*. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2009; 4 (44): 186 – 191.
12. Konovalova V.V. *Formirovanie mirovozzreniya sovremennogo vracha: social'no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filosofskih nauk. Chelyabinsk, 2015.
13. Manetskaya S.V. *Formirovanie professional'nogo mirovozzreniya buduschih oficerov zapasa v obrazovatel'nom processe grazhdanskogo morskogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikiy Novgorod, 2012.
14. Panfilova O.I. *Ponyatie «professional'naya kompetentnost'» i razlichnye podhody k izucheniyu fenomena dannogo ponyatiya. Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii: Materialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kazan': Buk, 2016: 3 – 6. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11080/>

Статья поступила в редакцию 22.07.19

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](mailto: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](mailto:olga.mo@rambler.ru)

**REVISITING THE ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING TAKING INTO ACCOUNT FOREIGN EXPERIENCE, CULTURE, EDUCATION AND HISTORICAL HERITAGE.** The article reveals possibilities of organization of educational process of foreign languages taking into account foreign experience in conditions of native educational environment. The authors describe individual peculiarities of trainees. The given methods of teaching are implemented in a specific educational process on special subjects. The authors give examples of organization of foreign languages training taking into account the cultural and historical heritage. At the same time the article mentions training and educational aims of proposed methods of teaching, their fulfillment allows to ensure person-centered approach in education, to optimize the educational process, to increase the effectiveness of learning training material, to adapt trainees to modern educational conditions. The material leads to the conclusion that the organization of foreign languages training with the help of these methods of teaching is a means to increase variability of the educational process.

**Key words:** educational process, individual peculiarities of trainees, types of temperament, Rudolf Steiner, person-centered approach, historical heritage.

**A.M. Морковин**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. иностранных языков, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [marko.a@rambler.ru](mailto:marko.a@rambler.ru)  
**О.В. Морковина**, канд. ист. наук, доц., Алтайский институт экономики, г. Барнаул, E-mail: [olga.mo@rambler.ru](mailto:olga.mo@rambler.ru)

## К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ

Статья раскрывает возможности организации воспитательно-образовательного процесса по обучению иностранным языкам с учётом зарубежного опыта в условиях отечественной образовательной среды. В краткой форме авторами даётся представление об индивидуальных особенностях обучающихся. Приводимые методики обучения реализованы в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. Авторы приводят примеры организации обучения иностранному языку с учётом культурного и исторического наследия. При этом выделяются не только образовательные, но и воспитательные цели предложенных методов преподавания, выполнение которых позволит обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, оптимизировать воспитательно-образовательный процесс, повысить эффективность изучения учебного материала, адаптировать обучающихся к современным образовательным условиям. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод, что организация обучения иностранным языкам с применением предложенных методик позволяет повысить вариативность образовательного процесса.

**Ключевые слова:** воспитательно-образовательный процесс, индивидуальные особенности обучающихся, личностно-ориентированный подход в обучении, образовательная среда, историческое наследие.

Научная проблема, решаемая авторами, её актуальность и новизна не вызывает сомнения, поскольку вопрос организации обучения иностранным языкам как в системе среднего, так и высшего отечественного образования не может рассматриваться исключительно с теоретической точки зрения, а должен быть ориентирован на конкретного обучающегося и конкретного педагога, при этом преследовать образовательные и воспитательные цели и задачи. Научные изыскания в этой сфере чаще всего имеют общую направленность, реже встречаются работы, посвященные вопросам изучения или обучения отдельным дисциплинам.

Краткий обзор работ позволяет сделать вывод, что проблематика организации педагогической деятельности, в том числе, содержащую индивидуальную направленность обучения, в разное время находила свое отражение в трудах таких выдающихся ученых как: Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локк, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др., а также в исследованиях современных педаго-

гов-практиков, имеющих большой опыт практической деятельности (И.А. Хамина, Т.М. Семеновна и др.). Труды данных исследователей дают достаточно полное и разностороннее изложение проблематики, посвященной возрастным, психо-физиологическим особенностям развития детей школьного возраста и организации их образовательной деятельности [1].

Вместе с тем считаем возможным заметить, что значимость исследования для теории и практики очевидна, так как в рассматриваемых исследованиях не в достаточной степени освещены вопросы, посвященные организации воспитательно-образовательного процесса с учётом не только индивидуальных особенностей обучающихся, но и историко-культурной составляющей, как одной из основополагающей компоненты обучения в целом. Здесь, на наш взгляд, будет интересен зарубежный опыт выстраивания воспитательно-образовательного процесса, что придает исследованию его перспективность и уровень проблемности, в связи с необходимостью теоретического поиска и практического решения.

Если начать рассмотрение этого вопроса с исторического обзора, то следует обратиться, по нашему мнению, к опыту известного австрийского философа, антропософа и педагога, автора вальдорфской педагогики, Рудольфа Штайнера.

В начале XX века он попытался обосновать воспитание как образование в широком смысле слова с опорой на знание природы человека и на профессиональную деятельность педагога. Педагогическая концепция Р. Штайнера, как наука о человеке, давала представление о личностном подходе в школьном образовании, о телесно-духовном состоянии ребенка дошкольного и школьного возраста, определяла основные задачи педагогам по приведению обозначенных аспектов к гармонии и единству в процессе обучения, при этом в ней утверждалось, что «учитель должен понимать «человеческое существо» в его целостности, а потому учителю следует научиться проникать в личный, индивидуальный элемент каждого ребенка» [2, с. 118].

Исходя из изложенного можно заключить, что педагог, принимающий за основу своей деятельности представленную концепцию и осуществляющий воспитательно-образовательный процесс с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (типов темперамента, типов памяти), должен в первую очередь выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы, применяемые формы и методы воспитания способствовали выработке положительных черт личности обучающегося и благотворно влияли на его успеваемость.

На наш взгляд, нет сомнения, что такой подход в организации обучения иностранным языкам является наиболее актуальным и применимым, поскольку изучение данной дисциплины как в условиях средней, так и высшей школы является наиболее эффективным только в условиях индивидуально-ориентированной педагогической деятельности.

Обращаясь к зарубежному опыту обучения иностранным языкам, следует отметить следующее: нет единообразия в организации образовательного процесса, даже в рамках одного субъекта Федерации, например, в Германии или Швейцарии. Так, например, в вальдорфских школах Германии каждый учитель выбирает сам методику обучения иностранным языкам, как впрочем, и другим предметам, поскольку суть школы «заключается в том, чтобы обучить ребенка с использованием многого подхода к учебному материалу и другими методами преподавания, помогая выявлять в процессе обучения скрытые, заложенные в самом ребенке, духовные силы» [3, с. 151].

Рассматривая подходы к организации обучения иностранным языкам, следует согласиться с И.А. Зимней, которая считает, что «понятие «подход к обучению» является широким и многозначным» [4, с. 75].

При анализе современных подходов к обучению иностранным языкам является наличие образовательных методик, которые в качестве приоритетных направлений предлагают совместное изучение языка с культурой. Так, по мнению Л.Г. Кузьминой и Е.В. Кавнатской, «в содержание обучения иностранным языкам включается знакомство с системами ценностей, доминирующими в социализируемых сообществах, исторической памятью социализируемых сообществ, социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения и др.» [5, с. 114].

При выборе методики обучения иностранным языкам преподаватель должен, в первую очередь, определиться сам, какой «конечный продукт» он хочет видеть в своих обучающихся, то есть, использование того или иного метода обучения должно исходить из фактического контекста, а не потому, что «так принято».

На наш взгляд, педагогу в выборе соответствующего метода обучения могут быть полезными следующие рекомендации:

- проанализируйте свой собственный перечень приоритетных методик, подходящих для осуществления педагогической деятельности, относительно типа образовательной организации;
- определите, какие ещё методы зарекомендовали себя с положительной стороны, и которые можно было бы применить в последующем;
- проанализируйте, какие методики нашли наилучший отклик среди обучающихся и были наиболее плодотворными при организации обучения;
- какой метод обучения хотели бы применить в образовательной деятельности, который по каким-либо причинам не входил ранее в поле зрения;
- какие трудности могут возникнуть при использовании нового метода обучения, с целью их недопущения.

Выполнение предложенных рекомендаций, по нашему мнению, способно помочь педагогическому работнику в определении наиболее подходящих методик, с целью качественного структурирования образовательного процесса.

Не вызывает сомнения тот факт, что обучение иностранным языкам в настоящее время не выступает лишь способом овладения основополагающими языковыми знаниями, а является, своего рода, стимулом к развитию у обучающегося способности к адаптации в новых речевых ситуациях, в связи с усилением миграционных процессов в мире, повышением мобильности общества и т. д. Конечно, не стоит отказываться и от использования повседневных ситуаций при обучении иностранным языкам, поскольку изучаемый материал знаком и гораздо ближе обучающимся, что способствует более успешной активизации лексических единиц при работе с темами общей направленности.

При изучении тем, связанных с историко-культурным наследием, как зарубежным так и отечественным, педагогу следует иметь в виду, что каждое общество имеет свою национально-ориентированную культуру, которая имеет тесную взаимосвязь с языком. Соответственно, изучая иностранный язык, обучающийся

знакомится с культурно-историческим наследием, которое накопило государство, либо государства, владеющие данным языком как государственным. Язык в данном случае выступает, своего рода, хранителем культуры, а также средством знакомства с ней. Изучая язык, обучающийся знакомится с культурным, этническим наследием общества, обогащает свой внутренний мир, поэтому применяемый преподавателем на занятиях учебный материал должен содержать выверенные данные, соответствующие историческим или современным реалиям.

Культура речи предполагает владение нормами литературного языка в его устной и письменной форме. Исходя из этого, преподавателю рекомендуется следить за точным использованием обучающимися средств языка, что позволит в ситуации общения и при соблюдении этики общения обеспечить эффективное достижение поставленных коммуникативных задач.

По нашему мнению, следует обращать внимание обучающихся на то, что владение нормами литературного языка как иностранного, так и родного имеет важное значение, во избежание лексико-грамматических ошибок при организации речевой деятельности.

Считаем верным утверждение, что культура речи и изучение иностранных языков выступают неразделимыми понятиями. Исходя из этого, изучающим язык следует с самого начала развивать такие коммуникативные качества, как:

- правильность, чистота, богатство речи;
- логичность и точность изложения материала;
- выразительность, благозвучие, образность при организации речевой деятельности;
- умеренность употребления лексических единиц;
- ясность речи.

В методической литературе достаточно часто используется термин «социокультурное образование», что подразумевает формирование и динамичное развитие полифункциональной социокультурной компетенции, помогающей индивиду ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения [6].

Одним из возможных путей решения проблемы коммуникативной компетенции, по мнению Е.И. Пассова, является создание модели культуры того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры [7].

Несмотря на то, что данная система будет иметь гораздо меньший объем в отличие от оригинала, его качественное наполнение должно выступать реальным аналогом культуры страны изучаемого языка, с целью духовного развития обучающихся. При этом педагогу при изучении тем, позволяющих обучающимся знакомиться с иноязычной культурой, следует в обязательном порядке к каждому занятию, либо блоку занятий (в соответствии тематическим планом дисциплины) определять для изучения минимальный объем культурологического материала; выявлять соответствие вида культурного наследия целям изучения иностранного языка в каждой конкретной ситуации; вести отбор учебного материала, соответствующего целям и задачам конкретного занятия; организовывать учебные занятия с использованием методик, позволяющих формировать у обучающихся навыки «культурного осознания»; посредством изучения учебного материала вовлекать обучающихся в культурно-ориентированную деятельность.

На наш взгляд, выполнение обозначенных задач позволит педагогу осуществлять наряду с образовательной также воспитательную деятельность, способствующую разностороннему развитию личности обучающегося.

Дисциплина «Иностранный язык» в системе среднего образования имеет точки соприкосновения со многими другими предметами и тем самым способствует получению обучающимися дополнительных знаний, например, по географии, истории, литературе и другим предметам. Не является исключением и система высшего образования, где также легко прослеживается взаимодополняемость учебного материала при изучении смежных дисциплин.

Здесь, на наш взгляд, педагогам следует шире использовать возможности межпредметных связей для обогащения знаний обучающихся по целому ряду учебных дисциплин, а также в целях повышения мотивации к обучению.

Кроме того, преподавателю иностранного языка важно так выстроить образовательный процесс, чтобы обучающиеся овладели умением пользоваться иностранным языком, как средством пополнения своих знаний по другим предметам. Следует заметить, что это становится возможным лишь при условии практического владения обучающимися иностранным языком на должном уровне, т.е. умение читать литературу, понимать прочитанное, в том числе из первоисточников, объясняться и вести переписку. Конечно, педагогу следует учитывать уровень владения навыками иноязычного общения и в соответствии с этим, предъявлять к обучающимся соответствующие требования, чтобы интерес к изучению языка не пострадал.

Наряду с этим, педагоги, осуществляющие обучение по смежным предметам, также должны стимулировать обучающихся к поиску дополнительного учебного материала по своей дисциплине из иностранных источников, что будет способствовать не только приобретению учащимися новых знаний, но и развитию навыков общения с материалами из первоисточников. Конечно, такая организация деятельности возможна лишь при условии сплоченного, работоспособного педагогического коллектива образовательной организации.

Рассматривая процесс обучения иностранным языкам в системе отечественного образования с учетом различных подходов и межпредметного взаи-

модействия, можно заключить, что правильная организация образовательного процесса и оптимально выстроенная деятельность педагогического коллектива, позволяющая обеспечить ориентированный на обучающегося подход при изучении учебных дисциплин, оптимизировать построение воспитательно-образовательного процесса в целом, повысить эффективность образовательной и воспитательной деятельности, способствующей разностороннему развитию личности обучающегося, что соответствует современным научным концепциям.

В качестве личного вклада авторов статьи выступают предложенные подходы и методы обучения иностранным языкам с учетом зарубежного опыта, культурно-исторического наследия и современных тенденций в образовании, прошедшие апробацию при проведении практических занятий по дисциплине «Иностранный язык» в образовательной организации высшего образования, позволяют внести разнообразие в организацию образовательного процесса и способствуют решению обозначенной в статье проблемы.

#### 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-organizatsii-pedagogicheskoi-deyatelnosti-nos.html>
2. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik* / Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. 2. Auflage, 1994.
3. Морковин А.М. Зарубежный опыт функционирования вальдорфских школ на современном этапе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 4 (71).
4. Зимняя И.А. *Педагогическая психология*: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
5. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам. *Вестник ВГУ, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2001; 2.
6. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике. *Культуроведческие аспекты языкового образования*: сб. науч. трудов. Под редакцией В.В. Сафоновой. Москва: Еврощкола, 1998: 27 –35.
7. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур*. Липецк, 2000.

#### References

1. Semenenkova T.M. *Ob organizatsii pedagogicheskoy deyatel'nosti s uchetom individual'nyh osobennostey obuchayuschihся v MKOU Zherelevskaya SOSh*. Available at: <https://multiurok.ru/files/ob-organizatsii-pedagogicheskoi-deyatelnosti-nos.html>
2. Steiner R. *Elemente der Erziehungskunst. Menschenkundliche Grundlagen der Waldorfpädagogik* / Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. 2. Auflage, 1994.
3. Morokvin A.M. Zarubezhnyy opyt funkcionirovaniya val'dorfskikh shkol na sovremennom etape. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 4 (71).
4. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*: uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. Moskva: Izdatel'skaya korporatsiya «Logos», 1999.
5. Kuz'mina L.G., Kavnat'skaya E.V. Sovremennye kul'turovedcheskie podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *Vestnik VGU, Seriya Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2001; 2.
6. Safonova V.V. Problemy sociokul'turnogo obrazovaniya v yazykovoy pedagogike. *Kul'turovedcheskie aspekty yazykovogo obrazovaniya*: sb. nauch. trudov. Pod redakciey V.V. Safonovoy. Moskva: Evroshkola, 1998: 27 –35.
7. Passov E.I. *Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: Konceptiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur*. Lipeck, 2000.

Статья поступила в редакцию 30.07.19

УДК 7.067 +37.01

**Portnova T.V., Doctor of Arts, Professor, Russian State University n.a. A.N. Kosygin (Moscow, Russia), E-mail: infotatiana-p@mail.ru**

**ISSUES OF INTEGRATION OF SCIENCE AND ART IN THE RESEARCH OF ARTISTIC CULTURE OF THE RENAISSANCE.** The author refers to the artistic material of the Renaissance era, develops methodological approaches to the integration processes of science and art, allowing to supplement the understanding of the specificity of the Renaissance culture of this period, in which the visual arts and science are combined into a single philosophical and anthropological idea. In separate sections of the article it is shown in what aspects the scientific concepts that form the ideal structure of the artistic worldview are embodied. The synergetic approach made it possible to take a different look at the relationship between scientific and artistic creativity of the leaders of the Renaissance and to identify their common and special features that help guide interested research students to further research.

**Key words:** renaissance, science and art, artmetry, integration, methodology of study, synergetic approach.

**T.V. Портнова, д-р искусствоведения, проф., Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина, г. Москва, E-mail: infotatiana-p@mail.ru**

## ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ИСКУССТВА В ИССЛЕДОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РЕНЕССАНСА

Автор обращается к художественному материалу Ренессансной эпохи, разрабатывает методологические подходы к интеграционным процессам науки и искусства, позволяющим дополнить понимание специфики ренессансной культуры данного периода, в котором изобразительное искусство и наука соединяются в единую философско-антропологическую идею. В отдельных разделах статьи показано, в каких аспектах воплощаются научные концепции, формирующие идеальный строй художнического мировоззрения. Синергетический подход позволил взглянуть на соотношение научного и художественного начала в творческой деятельности мастеров Возрождения и выявить их общие и особенные черты, помогающие направить заинтересованных студентов-исследователей на дальнейшие изыскания.

**Ключевые слова:** Ренессанс, наука и искусство, искусствометрия, интеграция, методология изучения, синергетический подход

#### Введение

В эпоху Возрождения искусство воспринимается как одно из самых мощных средств познания и в этом качестве уравнивается с наукой. Вопросы интеграции науки и искусства в изучении художественной культуры Ренессанса для исследователей представляют особый интерес. Изучение эпохи Ренессанса сопрягается со временем великих географических открытий, успехов европейской цивилизации в изучении земного шара, освоением новых частей света, материков, стран, народов и культур, творчеством великих мастеров и их выдающихся произведений. Она отмечена появлением целой плеяды художников-ученых, среди которых значимое место принадлежит Леонардо да Винчи. Открытия и изобретения, сделанные в этот период, оказали огромное влияние на всю последующую историю человечества и на историю искусства, способствовали становлению экспериментального метода на базе соединения науки и художественной практики. Формируется новая концепция человека – решительной и предприимчивой личности. Такого рода свобода получает антропоцентрическое измерение, поскольку именно в этом горизонте сознания она может получить оправдание и обосновать свои претензии на собственную фундаментальную значимость. В рамках этой свободы создаются необходимые и достаточные условия для проявления пред-

приимчивости, изобретательности, человеческой активности, образованности, познания мира и себя в этом мире. Особенность искусства Ренессанса состоит в том, что оно носит ярко выраженный демократический и реалистический характер, в центре его стоят человек и природа, разум и природа приравниваются, наука и искусство рассматривается как два совершенно равноправных способа изучения природы. К анализу их творчества вполне правомерно применить понятие искусствометрия, отражающая математическую выверенность, пропорциональность и гармонию в построении художественных произведений. Художники достигают поистине широкого охвата действительности и умеют правдиво отобразить основные тенденции своего времени. Они ищут наиболее эффективные средства и способы для воспроизведения богатства и разнообразия форм проявления реального мира. «Те, кто влюбляется в практику без науки, – как утверждал Леонардо да Винчи, – подобны кормчим, выходящим в плавание без руля или компаса. Ибо они никогда не могут быть уверены, куда идут. Практика всегда должна быть построена на хорошей теории и без нее ничто не может сделано хорошо в случаях живописи» [1, с. 124]. Красота, гармония, изящество рассматриваются как свойства действительного мира. Именно синергизм науки и искусства породил необычайный прогресс в развитии европейской культуры.

[2]. Этим объясняется появление титанических личностей, воплощавших в себе синтетическое единство науки и искусства.

#### Методология и источники

Исследование ориентировано на то, чтобы выявить и проанализировать основные методологические проблемы, которые встают при изучении тем, связанных с ролью науки в искусстве Ренессанса.

Географические и хронологические границы нашего исследования ограничены Италией – страной классического и показательного Ренессанса.

Научная новизна исследования состоит в осуществлении анализа синергетических аспектов науки и искусства, проявляющихся в культуре Ренессанса. Несмотря на то, что эпоха Возрождения по сей день привлекает внимание различных исследователей, проблема синтеза науки и искусства как особого типа творчества в культуре Возрождения не рассматривалась. Остается не разработанным вопрос о специфике научного познания, об его существенных отличиях от познания художественного в контексте произведений мастеров Ренессанса.

Общая цель исследования состоит в том, чтобы раскрыть образно-научную специфику ренессансного мышления, понимающего творческий процесс и художественное творение как познание мира.

Материал статьи ориентирован на решение следующих задач:

- определить значимость науки для творческой концепции мастеров эпохи Ренессанса;
- рассмотреть формы взаимодействия науки и искусства в сфере художественной культуры;
- выявить общие и особенные черты в научном и художественном поле деятельности мастеров эпохи Ренессанса;
- обосновать утверждение о том, что именно синергизм науки и искусства породил особый вид творчества в эпоху Ренессанса

Обратим внимание на то, что при выделении научных аспектов в искусстве Ренессанса, мы воспринимали художественную культуру данного периода как непрерывный процесс развития от проторенессанса к позднему Возрождению, а дискретно, так как не видим в этой методологии противоречий между различными позициями в изучении этапов данной культурной эпохи, как особенных, но в то же время типичных в значительной мере.

Имеется весьма обширная литература, посвященная исследованию художественного наследия мастеров Ренессанса, работавших в разные периоды. Особенно много материалов о титанах Высокого Ренессанса: Леонардо да Винчи, Микельанджело, Рафаэль и др. Имеется общая литература, которая косвенно или прямо касается нашей проблематики: Л.М. Баткин [3], [4], П.П. Гайденок [5], Э. Гарзи [6], Р. Гардини [7], В.П. Сваровская [8], Н.И. Ушакова [9]. Отметим также труды, имеющие непосредственное отношение к материалам работы: М.В. Алпатов [10], И.И. Четчикова [11], Н. [Butterfield. 12]. Из монографической литературы можно выделить исследования: В.П. Зубов [13], G. Grinnell. [14], S. Richmond [15]. Эти фундаментальные и серьезные исследования служили важным ориентиром в написании работы. Однако они четко не выделяют и не структурируют научные аспекты, на которые необходимо обратить внимание при изучении Вузовского курса «Искусство Ренессанса» С нашей точки зрения они важны, поскольку показывают пути и определяют направление поисков для студенческих исследовательских работ, включенных в учебный процесс.

Итак, в изучении и практике преподавания курса «Искусство Ренессанса» необходимо отметить следующие аспекты, соотносимые с научными категориями:

#### Познание природы и реалистическая школа изображения

Подлинное новаторство Ренессансной эпохи рождается в результате глубокого овладения традициями реалистической школы рисунка, живописи и скульптуры. Между традицией и новаторством существуют диалектические взаимоотношения. Традиция рождает новаторство, заключает в себе необходимость следующего этапа. В средневековой Европе наблюдалось символическое описание мира, где вещи соотносились друг с другом не по оптическим, а по внутренним качествам. Это проявлялось в разнообразном отклонении от реалистического понимания формы (примитивность композиции, плоскостность изображения, плохо нарисованные фигуры), иногда объясняемые национальными особенностями восприятия художника. «Земной мир средневекового человека не имел четких пространственных параметров. И не только потому, что он был раскрыт в пространственную неизмеримость небес. – средневековый мир был неизмерим в каких-либо фиксированных мерах в силу отсутствия в нем стабильности. Как можно измерить расстояние от одной горы до другой, когда сами легко могут быть сдвинуты со своих мест не только по слову господина бога. Но и по молитве любого смертного – вера двигает горами. Обнажает дно морское, поворачивает вспять течение рек» [16, с. 22]. Если в искусстве средневековья человек существовал в природе и вместе с ней и со всем земным миром был противопоставлен миру внеземному, небесному, то в искусстве Ренессанса человек существует в замкнутом, архитектурно устроенном мире, представляющем собой привычное, изученное пространство, выделенное из необъятного и неоформленного бытия, подчиненного естественной природе. Профессиональная, реалистическая школа ренессансных мастеров заключается в целенаправленном и разностороннем изучении и познании законов окружающего мира средствами изображения. Рисунок и живопись с натуры является для них профессиональной школой, поскольку только путем постоянной практики в живописи с натуры

развивается чувствительность глаза к многообразию цветовых и тоновых градаций, что позволяет ренессансному художнику превращать цвет, заключенный в краске в выразительное средство интерпретации действительности. Продумывая композиционное решение, художники Ренессанса исходят из той суммы образов и впечатлений, которые им дали жизненные наблюдения и практика работы с натуры. Чувство прекрасного рождается в общении с природой. Эмоциональные переживания, полученные от встречи с ней, являются необходимым условием образного решения произведения. От этого опыта и уровня профессионального мастерства зависит потенциал художественного мышления и успех в работе. Такое единство исследовательского и художественно-эмоционального освоения действительности являлось необходимым параметром для художественного творчества мастеров Ренессанса.

#### Изучение научной перспективы

В эпоху Возрождения объективное изображение мира было увиденное глазами человека другой эпохи, поэтому одной из важных проблем, ставших перед художниками, была проблема пространства. Можно говорить об определенной эволюции освоения художниками Ренессанса законов научной перспективы. Как замечает И.Е. Данилова: «У художников треченто все предметы, все фигуры оседают, оказываются сжатыми, спрессованными в нижней, земной зоне, которая становится тесной, перенасыщенной. В следующем, XV столетии эта нижняя зона начинает раздвигаться, растягиваться в глубину, отводящая у плоскости новое земное пространство – пространство третьего измерения... Пятнадцатый век увлекался моделированием. Модель давала возможность опробовать новую структуру, приспособить ее, освоить и в случае необходимости внести изменения, ибо человеку – творцу, в отличие от божественного промысла, свойственно экспериментировать, ошибаться, исправлять ошибки, добиваться совершенства» [17, с. 22].

Самым радикальным реформатором живописи был один из величайших художников итальянского Проторенессанса Джотто ди Бондоне (1266/67 – 1337). В своей основной работе в росписях капеллы дель Арены в Падуе он трактует евангельские эпизоды как события обычной человеческой жизни. Помещая их в реальную обстановку, отказываясь при этом от соединения в одной композиции разновременных моментов, достигает пространственности, хотя планы, на которых показывается действие, не отличаются повышенной глубиной пространства. Архитектура и пейзаж подчинены происходящему действию, детали в разрабатываемых композициях направляют внимание зрителя к смысловому центру. Джотто предопределил путь развития Ренессанса: динамику, драматичность повествования, переход от плоскостных изображений к объемным, уподобленным рельефу. Новая концепция живописи основывается на линейной перспективе и объемной трактовке фигур. Джотто заложил научную основу искусства Ренессанса. Хотя он не был единственным художником своего времени, ставшим на путь реформ, однако смелый разрыв с существенными принципами средневековой традиции делают его родоначальником инновационного, сближающегося с наукой искусства.

На научную основу ставится в эпоху Ренессанса и искусство театральной декорации. Поистине иллюзионистский эффект дают декорации, созданные Пьетро ди Готтардо Гонзаго (1751-1831) для оперных и балетных спектаклей в театрах Милана, Рима, Венеции, Падуи, Александрии, Мантуи, Генуи. Он стремился создать атмосферу другого пространства. Поэтому художник-постановщик в то время – это, прежде всего, архитектор, который может построить дворец на сцене, создать грот или павильон. П. Гонзаго принадлежат теоретические труды («Музыка для глаз и театральная оптика», «О чувстве вкуса и прекрасном», «Замечания о постройке театра»). Он создал «Театр декораций», в который зрители приходили наслаждаться красотой. При этом звучала живая музыка, на сцене менялись красивые пейзажи, дворцы, площади, развалины античных храмов. Многогранные отношения, возникающие в пространстве театра, позволяют умножать и углублять мир художественного воспроизведения жизни, и, благодаря своей концентрации и интенсивности совершающихся там событий, превосходить «реальную реальность» [18].

Новейший опыт перспективного построения, используемый мастерами Ренессансной эпохи, показывает, что истинный документализм, идущий от натуры, – не равнодушный, не созерцательный, а заинтересованный, усиливает художественную насыщенность изобразительных образов. Чуждый обезличенной фотографичности, соединяющий непосредственное наблюдение с целенаправленным движением художественной мысли, он помогает анализу и обобщению.

#### Исследования анатомического строения человека

Художники и скульпторы Ренессанса стремились в своем творчестве к естественности, к реалистичному воссозданию мира и человека. Живопись обогатилась не только линейной и воздушной перспективой, но и знанием анатомии и пропорций человеческого тела, решались проблемы точного рисунка, естественного движения. Целый ряд художников разрабатывали проблемы движения и строения человеческого тела, поэтому они получили в науке название аналитиков. Такие как Мазаччо, Андреа Кастаньо, Доменико Венециано. Леонардо да Винчи является наиболее ярким представителем «возрожденческого» типа личности. Во всякой области, становившейся предметом его изучения, он систематически расширял и углублял свои знания, проверял их на опыте и проводил связь с математикой. Работая во всех областях знания и искусства, он всюду был оригинален и велик, его можно назвать предвестником зарождающейся науки. Открытия Леонардо да Винчи в области анатомии человека и живот-

ных могут считаться исследовательскими проектами, послужившими базой для создания анатомического атласа для художников, а инженерные проекты стали прообразами будущих конструкторских изобретений. Участником осуществления собственных проектов был сам Леонардо да Винчи [19]. А дель Поллайоло можно считать одним из первых живописцев Ренессанса, который, занимаясь в анатомическом театре, начал изучать человеческую мышечную систему. Дошедшие до нас его многочисленные графические рисунки и рукописные описания научной деятельности Леонардо позволяют познакомиться с внедрением методов анатомического исследования (наблюдение, производимое в процессе препарирования, система изображения органов и тел в поперечном разрезе, сравнительный анализ, зарисовки в различных проекциях, последовательное описание). Вместе с тем они передают специфику индивидуального авторского проектного замысла Леонардо, разрабатывающего область визуальной динамически-пластической анатомии.

#### Появление новых конструктивных систем в архитектуре

Именно в эту эпоху Ренессанса архитектурное формообразование получает рациональный, проектный характер [20]. Материальные объекты зарождаются сначала в виде проектов, и лишь затем выполняются в материале. Если предыдущие стили развивались последовательно, то Возрождение избрало оптимальной точкой развития искусства художественно-культурное наследие далёкого прошлого. Всевозможные новации наблюдались и в городском строительстве. Опираясь на античные образцы, новые архитектурные идеи переосмысливались современными архитекторами. Так, самой значительной работой Брунеллески стало возведение купола над уже готовой конструкцией собора Санта-Мария дель Фьоре во Флоренции. Сложную задачу перекрытия огромного пролёта по диаметру купола он решает помощью собственно разработанной оригинальной конструктивной системы. Не традиционная, граненая форма купола, состоящая из двух оболочек, с внутренним полым пространством, найденный приём изгиба рёбер создала устойчивую конструкцию, ощущение его парения над городом. Кроме культовых сооружений для эпохи Ренессанса характерно возведение светских сооружений новых типов: дворцов (палаццо), театров, больниц, воспитательных домов. Снова начинают возводиться загородные дома, прототипом для которых послужили римские виллы. Вместо напряжённого вертикализма готических ломаных линий используются строгие, в большинстве случаев прямоугольные формы. Архитектура Возрождения отказывается от каркасной конструктивной системы готики и переход на новую, более простую, экономичную, достаточно гибкую систему, во многом облегчающую труд архитектора. Интерьеры дворцов обладали богатством своего декоративного убранства, однако, это не были копии или имитации древнеримских интерьеров, т. к. зодчие Возрождения могли иметь представление о внутреннем пространстве жилых домов римлян лишь по описаниям Витрувия. Лучшие интерьеры дворцов этой эпохи обладали пропорциональной гармонией, элементы которого создавали модульную взаимосвязь. Архитектура Ренессанса представляет, пожалуй, самый яркий пример мастеров, которые знают, как заставить функциональный стандарт служить эмоциональной стороне зодчества.

#### Изобретения новых художественных технологий

Кроме традиционных строительных материалов, известных в предшествующие эпохи, в архитектуре Ренессанса использовались новые технологии. Немалое внимание уделяется облицовке зданий, покрытых штукатуркой и мрамором. Эта облицовка прикрывала основную конструкцию и использовалась в качестве внешнего слоя, приобретающего подчас самостоятельную декоративно-пластическую роль. Традиционный камень в основном в ранний период применяется в виде каменных блоков, обработанных различными способами. Он используется как в конструкциях, так и в элементах оформления. Всё более важным материалом становятся строительные растворы. Они используются не только в кладке, но и в виде гладкой штукатурки, сграффито, руста и для создания некоторых архитектурных элементов. Ренессансная архитектура характеризуется чередованием материалов и цвета, широко используются полихромные материалы:

терракота, майолика и глазурованный кирпич. Изделиям из этих материалов легко придать различную форму, что позволяло создавать различные элементы и детали архитектурного оформления.

Технические новшества распространяются на скульптуру и живопись. Флорентийский скульптор Донателло – один из наиболее ярких мастеров Раннего Возрождения работал в самых разных жанрах, везде проявляя подлинное новаторство. В своих творениях использовал античное наследие, опираясь на глубокое изучение натуры, смело обновляя средства художественной выразительности, участвовал в разработке теории линейной перспективы, возродил скульптурный портрет и изображение обнаженной фигуры, отлил первый бронзовый памятник.

Масляная живопись, согласно описаниям Джорджо Вазари (1511–1574), в «Жизнеописаниях великих художников, скульпторов и архитекторов», вышедших в свет в 1550 году, была изобретена Яном ван Эйком (1390–1441), впоследствии стала признанной общеевропейской техникой, именно она раздвинула вглубь живописное полотно и дала возможность передавать картинное пространство [21]. Кроме того, масляная живопись дала больше возможностей для творческого эксперимента, воплощения своих идей на полотне, ею можно было работать не только в мастерской, но и на открытом воздухе – пленере. Недавние открытия французских реставраторов касаются микроскопичности мазков на живописных произведениях Леонардо да Винчи, на которых толщина слоя лессировок составляла один-два микрона. Известно, что художник сам изобретал добавки к лакам, краскам, маслам, он добивался чередования слоев красок, достигая великолепного эффекта различного преломления лучей света, падающих на картину. Вслед за ним Джорджоне начинает искать тайну живописи в освещении и его переходах, в игре света и тени, выступая предшественником Караваджо и целого направления караваджизма.

Разнообразие и обилие хранимых в музеях материалов даёт широкую возможность для выделения и исследования целых групп художественных произведений, в которых техника выступает в своей самодовлеющей ценности.

#### Выводы

Выделив в отдельные разделы направления научных изысканий в архитектуре, скульптуре и живописи, мы пытались показать, как менялись условия работы и творческий метод художников. Систематизировать положения статьи можно следующим образом: 1. Научность в искусстве Ренессанса – тип художественного мышления, новый способ познания мира. 2. Интеграция науки и искусства – пограничное явление, находящееся на границе между, на первый взгляд, различными, но вместе с тем смежными сферами деятельности творца. 3. Искусство, мыслимое на научном уровне, – новое слово в художественной культуре Ренессанса, оно связано с изменившимся сознанием эпохи, а потому представляет собой новый способ освоения действительности, положенный в основу конструирования особой модели мира. 4. Синергизм искусства и науки способствовал формированию нескольких вариантов их взаимодействия и отразился в творческой практике архитекторов, скульпторов и живописцев, синергизм может быть определен как искуствомерия, помогающая познать необычную математическую гармонию ренессансных произведений. Важно определение значимости научных идей и изучение их конкретных проявлений в художественной образности произведений различных мастеров. Многообразие состава музейных коллекций, включающих произведения Ренессансной эпохи, – неисчерпаемый источник для научных исследований. Оно наглядно показывает, сколь сложны, не похожи друг на друга могут быть пути развития человеческой культуры. Огромный хронологический диапазон коллекций мира даёт возможности сопоставления творений, создававшихся разными мастерами, помогает нам ощутить движение истории и осознать себя в её потоке, подводит к пониманию культуры и искусства сегодняшнего дня. Все проанализированные факторы позволяют утверждать, что именно синергизм науки и искусства эпохи Возрождения породил особый аналитический вид творчества, требующий соответствующих образных сцеплений.

#### Библиографический список

1. *Мастера искусств об искусстве. Избранные отрывки из писем, дневников, речей и трактатов*. Москва-Ленинград: ИЗОГИЗ, 1936; Т. 1.
2. Аршинов В.И., Буданов В.Г. Когнитивные основания синергетики. *Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве*. Москва: Прогресс-традиция, 2002: 67 – 108.
3. Баткин Л.М. *Леонардо да Винчи и особенности ренессансного творческого мышления*. Москва: Искусство, 1990.
4. Баткин Л.М. *Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности*. Москва: Наука, 1989.
5. Гайденок П.П. Видение мира в науке и искусстве Ренессанса. *Наука и культура: сборник статей*. Москва, 1984: 252 – 268.
6. Гарэн Э. *Проблемы итальянского Возрождения*. Москва: Прогресс, 1982.
7. Гвардини Р. Конец Нового времени. *Самосознание культуры и искусства XX века*. Москва, Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000.
8. Сваровская В.П. Некоторые методологические проблемы взаимодействия науки и искусства. *Методологические проблемы развития науки*. Новосибирск, 1984: 129 – 146.
9. Ушакова Н.И. Взаимодействие науки и искусства. *Проблемы диалектики*. Ленинград, 1984; Вып. 12: 130.
10. Алпатов М.В. *Художественные проблемы итальянского Возрождения*. Москва: Прогресс, 1986.
11. Четчикова И.И. Взаимодействие философии, искусства и науки в эпоху Возрождения. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014; Т. 17; Вып. 18: 326 – 329.
12. Butterfield H. Renaissance Art and Modern Science. – University Review, Vol. 1, No. 2 (Autumn, 1954): 25 – 37.
13. Зубов В.П. Леонардо да Винчи и его научное значение. *Леонардо да Винчи*. Избр. произведения. Москва: Наука, 1955.
14. Grinnell G. Heaven and Earth Reconciled: The Common Vision of Renaissance Art and Science. *Leonardo*. Vol. 21, No. 2 (1988): 195 – 199.
15. Richmond S. The Interaction of Art and Science. *Leonardo*, Vol. 17; No. 2 (1984): 81 – 86.
16. Данилова И.Е. Тема природы в итальянской живописи quattrocento. *Советское искусствознание*. 1981; 2: 22.

17. Акимов Н.П. Театр, техника, наука. *Художественное и научное творчество*. Под редакцией Б.С. Мейлаха. Ленинград: Наука, 1972: 201 – 209.
18. Леонардо да Винчи. О науке и искусстве. Санкт-Петербург: Амфора, 2006: 202.
19. Сидоренко В.Ф. *Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества*. Автореферат диссертации... доктора искусствоведения. Москва, 1990.
20. Вазари Д. *Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих*. Москва: Альфа-книга, 2008.

## References

1. *Mastera iskusstv ob iskusstve. Izbrannye otryvki iz pisem, dnevnikov, rechej i traktatov*. Moskva-Leningrad: IZOGIZ, 1936; T. 1.
2. Arshinov V.I., Budanov V.G. Kognitivnye osnovaniya sinergetiki. *Sinergeticheskaya paradigma. Nelinejnoe myshlenie v nauke i iskusstve*. Moskva: Progress-tradiciya, 2002: 67 – 108.
3. Batkin L.M. *Leonardo da Vinci i osobennosti renessansnogo tvorcheskogo myshleniya*. Moskva: Iskusstvo, 1990.
4. Batkin L.M. *Ital'yanskoe Vozrozhdenie v poiskah individual'nosti*. Moskva: Nauka, 1989.
5. Gajdenko P.P. Videnie mira v nauke i iskusstve Renessansa. *Nauka i kul'tura: sbornik statej*. Moskva, 1984: 252 – 268.
6. Gar'en 'E. *Problemy ital'yanskogo Vozrozhdeniya*. Moskva: Progress, 1982.
7. Gvardini R. Konec Novogo vremeni. *Samosoznanie kul'tury i iskusstva XX veka*. Moskva, Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2000.
8. Svarovskaya V.P. Nekotorye metodologicheskie problemy vzaimodejstviya nauki i iskusstva. *Metodologicheskie problemy razvitiya nauki*. Novosibirsk, 1984: 129 – 146.
9. Ushakova N.I. Vzaimodejstvie nauki i iskusstva. *Problemy dialektiki*. Leningrad, 1984; Vyp. 12: 130.
10. Alpatov M.V. *Hudozhestvennye problemy ital'yanskogo Vozrozhdeniya*. Moskva: Progress, 1986.
11. Chechetskina I.I. Vzaimodejstvie filosofii, iskusstva i nauki v 'epohu Vozrozhdeniya. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2014; T. 17; Vyp. 18: 326 – 329.
12. Butterfield N. Renaissance Art and Modern Science. – *University Review*, Vol. 1, No. 2 (Autumn, 1954): 25 – 37.
13. Zubov V.P. Leonardo da Vinci i ego nauchnoe znachenie. *Leonardo da Vinci. Izbr. proizvedeniya*. Moskva: Nauka, 1955.
14. Grinnell G. Heaven and Earth Reconciled: The Common Vision of Renaissance Art and Science. *Leonardo*. Vol. 21, No. 2 (1988): 195 – 199.
15. Richmond S. The Interaction of Art and Science. *Leonardo*, Vol. 17; No. 2 (1984): 81 – 86.
16. Danilova I.E. Tema prirody v ital'yanskoj zhivopisi kvatrochento. *Sovetskoe iskusstvovoznanie*. 1981; 2: 22.
17. Акимов Н.П. Театр, техника, наука. *Художественное и научное творчество*. Под редакцией Б.С. Мейлаха. Ленинград: Наука, 1972: 201 – 209.
18. Леонардо да Винчи. О науке и искусстве. Санкт-Петербург: Амфора, 2006: 202.
19. Сидоренко В.Ф. *Генезис проектной культуры и эстетика дизайнерского творчества*. Автореферат диссертации... доктора искусствоведения. Москва, 1990.
20. Вазари Д. *Жизнеописания наиболее знаменитых живописцев, ваятелей и зодчих*. Москва: Альфа-книга, 2008.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 374

**Tislyankova V.I.**, Senior Lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astafieva (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: wita88@list.ru

**Furyeva T.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Social Pedagogy and Social Work of the Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: tat.fur130@mail.ru

**CULTURAL AND LEISURE PROJECTING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF HUMANITIES.** The problem and purpose of the article is to find the pedagogical possibilities of the effective cultural and leisure projecting in professional training of bachelors of the humanities in changing socio-cultural conditions. The article presents an analysis of showing bachelors their future professional activities. Namely, the authors turn to design technology, the main actions of which are the gradual involvement of bachelors in the development and implementation of cultural and leisure projects through their participation in real urban and regional cultural and leisure practices in order to enrich their design skills. The authors trace positive dynamics of the phased conduct of pedagogical actions, focusing on the effectiveness of the practical activities of cultural and leisure design in the process of training bachelors.

**Key words:** cultural and leisure activities, design of cultural and leisure activities, professional training of bachelors.

**В.И. Тислянская**, ст. преп. каф. социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: wita88@list.ru

**Т.В. Фурьева**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной педагогики и социальной работы, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: tat.fur130@mail.ru

## КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

Проблема и цель представленной статьи заключается в нахождении педагогических возможностей результативного культурно-досугового проектирования в профессиональной подготовке бакалавров гуманитарного профиля в меняющихся социокультурных условиях. Статья посвящена пристальному анализу погружения бакалавров в будущую профессиональную деятельность, а именно авторы обращаются к технологии проектирования, основными действиями которой выступает поэтапное вовлечение бакалавров в разработку и реализацию культурно-досуговых проектов, через их участие в реальных городских и региональных культурно-досуговых практиках с целью обогащения их проекционных умений. Авторы прослеживают позитивную динамику поэтапного ведения педагогических действий, акцентируют внимание на результативности проведения практической деятельности культурно-досугового проектирования в процессе профессиональной подготовки бакалавров.

**Ключевые слова:** культурно-досуговая деятельность, проектирование культурно-досуговой деятельности, профессиональная подготовка бакалавров.

Происходящие в России за последние годы перемены в различных сферах общественной жизни, продиктованные процессами глобализации, непосредственным образом способствуют ускорению «социодинамики культуры». Под её воздействием резко возрастают темпы производства, распространения и потребления культурных ценностей. На заседании Совета по культуре и искусству при Президенте РФ в декабре 2018 года определены ключевые направления культурной политики как основы общественной жизни. Было отмечено, что по мере освоения накопленных обществом культурных ценностей, степени развития личности растут потребности в её культурно-творческом самовыражении. Необходимость удовлетворения этих потребностей, в свою очередь, стимулирует развитие рынка в сфере культуры, которые требуют новых профессиональных качеств и от специалистов. Благодаря новым технологиям появляются новые формы культурно-досуговой самоорганизации. Это приводит к новому запросу на специалистов культурно-досуговой деятельности, появляются новые или смежные профессии (аниматора, специалиста ивент-сервиса, социального педагога-руководителя

досуговых программ, технолога социально-культурной сферы и др.). Решить проблему подготовки кадров, которую диктует современная ситуация сможет прикладной бакалавриат, направленный на практическое профессиональное обучение.

Безусловно, подготовка современного выпускника должна быть ориентирована на учет появляющихся в социально-экономических условиях проблем социокультурных учреждений и вооружить их эффективными способами разрешения подобных ситуаций. Поэтому для социально-ориентированной экономики нашей страны необходима подготовка будущих бакалавров культурно-досуговой деятельности в контексте интеллектуального, нравственного и социокультурного потенциала личности, интегрированного в теорию и реалии профессиональной культуры [1].

Как показывает практика, применение технологий проектного обучения на всех этапах делает учебный процесс более эффективным и увлекательным. Это обусловлено тем, что, во-первых, сама технология имеет широкую область

применения для всех профессий социально-гуманитарной направленности. Во-вторых, владение проектными технологиями позволит специалистам более эффективно осуществлять аналитические, организационно-управленческие и консультационно-методические функции в культурно-досуговой сфере. В-третьих, проектные технологии обеспечивают конкурентоспособность специалиста на рынке труда.

Проведённый нами анализ научных работ отечественных и зарубежных исследователей показал, что проектирование, его сущность, структура, потенциал и другие аспекты были и остаются актуальными в социологии, психологии, педагогике. Значительный вклад в разработку этой проблемы внесли Г.А. Боронникова, Б. Сковорцов, Н.В. Зубаревич, Л.Е. Ковалева, Э. Гидденс, С. Гриффин, Э. Дюркгейм, Г. Зиммель, М. Каплан, Г.-У. Келлер, Т. Клеефиш, Г. Клутт, Т. Лукман, Ж. Лярю, Р. Мейерзон, Р. Мертон, М. Мид, Э. Морен и др.

Научно-методические основы социокультурного проектирования представлены в работах О.И. Генисаретского, Т.М. Дридзе, И.В. Жежко, В.А. Лукова, В.И. Курбатова, О.В. Курбатовой, Э.А. Орловой, В.М. Розина, Б.Н. Сковорцова, Г.П. Щедровицкого и др.

Обоснованием культурно-досуговых проектных технологий, их структуры и классификации занимались Г.М. Бирженюк, С.Б. Брижатова, Н.В. Григорьева, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, А.П. Марков, И.И. Шульга, Н.Н. Ярошенко и др. Вопросами культурного пространства и принципами проектирования, в том числе концепцией развития городов, занимались такие исследователи как А.Д. Жарков, И.К. Джерелиевская, Н.А. Запесоцкая, Е.В. Зеленцова, А.В. Костина, Э.А. Орлова и другие авторы.

Культурно-досуговая деятельность представляет собой особый тип социальной и индивидуальной деятельности, которая способствует самореализации личности на основе приобщения её к духовно-культурным ценностям общества, приобретения собственного опыта организации различных форм свободного досуга и культурного общения в меняющихся социально-экономических условиях. Ядром этой деятельности является досуг [2].

В рамках нашей учебной деятельности, мы поэтапно осуществляли работу с бакалаврами Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева. На первом этапе формирования мотивационно-ценностного отношения к вопросам досуга уделялось включению бакалавров в разные культурно-досуговые практики с целью самопонимания, личностного развития внутри вуза в рамках внеаудиторной воспитательной работы (участие в деятельности студенческих клубов, объединений по интересам, творческих конкурсах и др.). Студенческому досугу как части культурно-досугового пространства придавалось помимо функции отдыха и развлечения значение, связанное с решением смысловых проблем, с профессиональным самоопределением, накоплением культурного человеческого капитала.

На втором этапе работы мы обратились к формированию у обучаемых проектировочных умений как важного средства культурно-досуговой деятельности в рамках курса по выбору «Конкурсная и грантовая поддержка социальной активности молодежи». При этом мы делали акценты не только на изучении основ теории проектирования и освоении технологии проектной деятельности в рамках аудиторных занятий. Основная специфика дисциплины, основанной на социальном проектировании, заключалась в их ярко выраженном практическом характере. В итоге изучения курса бакалавры получали не только знания и начальный набор технологических приемов, необходимых для осуществления проектов. Теоретическая составляющая данного курса была полностью спроецирована на процесс создания и реализации культурно-досуговых проектов на практике [3]. Мы делали акценты на создании возможностей приобретения разнообразного опыта, связанного с организацией собственного досуга, сосредотачивались на организации досуговых практик для людей с разными потребностями вне вуза.

Особое внимание мы обращали на использование в профессиональном обучении таких организационных форм как практические занятия, проблемные диалоговые лекции, семинары-дискуссии с привлечением специалистов социально-культурной сферы. В рамках аудиторных занятий обсуждались проблемы социально-культурной сферы и возможности изменить ситуацию. Обучаемые демонстрировали знания и умения использовать программно-проектные технологии, демонстрировали алгоритм проектирования: анализ социокультурной ситуации и формулирование проблемы; постановку цели и задач; определение направлений деятельности и конкретных мероприятий, необходимых для реализации поставленных задач, а также исполнителей мероприятий; составление сметы и осуществление фандрайзинговой кампании; конструирование вертикальных и горизонтальных организационных связей; определение критериев оценки достижения поставленной цели [4].

Третий этап был связан с практикой создания собственных культурно-досуговых проектов и актуальных городских проектов, где бакалавры учились не только анализировать, но и работать в команде, совместно искать решение поставленной проблемы, согласовывать свои позиции. Приведем примеры нескольких наиболее значимых проектов, разработанных бакалаврами разных курсов (3 – 4 курса Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева в 2015 – 2018 гг.). Так, Ольга Л. обратилась к проблеме профессионального ориентации старшеклассников. Проект назывался «Личный startup» (создание профориентационной интерактивной платформы). Проект предполагает создание профориентационной интерактивной платфор-

мы с расширенным ассортиментом информационных услуг. Комплексный характер реализации проекта предусматривает разработку четырех профориентационных блоков, направленных на «примерку» профессии от информирования, тестирования, встреч с профессионалами до экскурсий на предприятия, которые позволят познакомиться с многообразием профессий, узнать об их востребованности на рынке труда.

Проект Вики П. назывался «Энергия молодых» был направлен на вовлечение молодежи в научно-исследовательскую деятельность. Выявление в молодежной научной среде лидеров, способных доступно представлять свои идеи для популяризации научных достижений и повышения престижа науки, привлечение молодежи в научную деятельность. Ирина К. обратилась к проблеме финансовой грамотности и развитию финансово-экономического образа мышления, воспитания ответственности за экономические и финансовые решения участников занятий, развитию их интереса к внеклассному чтению по экономике. Проект назывался «Создание Школы финансовой грамотности» и был ориентирован на старшеклассников и студентов первых курсов университетов.

Андрей В. разработал «Городские маршруты». На материале своего родного города Канска разработал коллекцию виртуальных городских маршрутов, способствующих расширению и углублению знаний молодого поколения о историко-культурном наследии своей малой родины посредством исследовательской работы. С этой целью для групп учащихся средних специальных учебных заведений Канска он предложил провести тематические экскурсии по городу для первоначального ознакомления с темой и сбора фото-видеоматериала. Результатом данной работы были созданы городские маршруты, оформленные в коллекцию виртуальных городских маршрутов на сайте города.

Ангелина Б. предложила арт-терапевтический проект для детей с ограниченными физическими возможностями здоровья «Мир вокруг тебя», целью которого является создание условий для улучшения качества жизни детей с ограниченными физическими возможностями через организацию творческого, интеллектуального досуга детей, предполагающего развитие их творческих способностей. Еженедельные занятия позволяли детям и подросткам вести более активную и полную жизнь, знакомиться со сверстниками, заводить новых друзей, быть полноправными членами общества. Из всех разнообразных видов арт-терапии разработчик проекта выделил два направления: сказкотерапию и песочную терапию.

Как показал анализ подготовленных бакалаврами проектов, значительная часть бакалавров для своих проектов выбирала темы, напрямую связанные с индивидуальными социализационными аспектами. За счет этого технологии культурно-досугового проектирования были перенесены в повседневную жизнь бакалавров и во многом использованы для решения их задач.

Указанное обстоятельство дало двойной эффект. С одной стороны, применение арсенала инструментов культурно-досугового проектирования к элементам индивидуального опыта повседневной жизни позволило бакалаврам значительно лучше усвоить занятие в теории и освоить её применение на практике. С другой стороны, перенос опыта социального проектирования на ближайшее окружение позволили бакалаврам эффективнее достигать собственные цели, грамотнее анализировать собственные проблемы и имеющиеся ресурсы, внимательнее изучать окружающую социальную ситуацию.

Следующим шагом явилась групповая работа бакалавров по разработке социокультурного проекта для города Красноярска.

На начальном этапе с бакалаврами был проведен SWOT-анализ. Они определили основные проблемы, положительные и отрицательные стороны которые существуют у молодежи в области досуговой практики. Бакалавры во время дискуссии отмечали, что глобализация навязывает формы культурно-досуговой практики. Были высказаны суждения о том, что «где бы мы ни жили, к какой культуре ни принадлежали, нам предлагают безликие культурные продукты, одни и те же способы отдыха – одинаковые виды досуга. В ответ мы видим увлечения экстремальными видами спорта и отдыха, паблик-артом и дизайном, фото- и видео-артом, техническим творчеством. Публичные места для свободного общения, для времяпрепровождения без какой-либо цели, места, где можно представить на суд коллег и публики плоды своей интеллектуальной и творческой деятельности, становятся всё более востребованы, их катастрофически не хватает. Традиционные учреждения культуры уже не подходят для этого, так как предоставляют конкретный набор услуг – показ спектакля, демонстрацию выставки или книговыдачу. В таких условиях невозможна организация свободной индивидуальной или коллективной деятельности, включающей шаблоны и заорганизованность».

Анализ ситуации в сфере досуга молодежи позволяет рассматривать трансформации досугового пространства, дает возможность учитывать объективные предпосылки его формирования. В данной сфере постоянно происходят перемены: появляются новые формы досуговой деятельности, меняется характер и содержание форм, существовавших ранее [5].

Для подтверждения полученных выводов, был проведен опрос, целью которого являлось получение объективных данных и выявление динамики различий в увлечениях, интересах. Объектом исследования явились, жители г. Красноярска, обучающиеся красноярских вузов, которым в настоящее время 18 – 25 лет. Предмет исследования – проведение свободного времени в 2015 и 2018 гг. В качестве метода было выбрано анкетирование как самый информативный, объективный и распространенный способ социального измерения.

Опрос показал, что изменения произошли как в количестве свободного времени, так и в формах его проведения. Это связано с тем, что современная молодежь в силу сложившихся обстоятельств стремится в свободное время поработать, многие молодые люди занимаются на всевозможных курсах. Регулирование в сфере свободного времени должно быть направлено, прежде всего, на формирование такого типа досугового поведения, который отвечал бы, с одной стороны, потребностям в проведении культурного досуга, содействующего развитию личности молодого человека, а с другой – интересам самой молодежи.

В результате анализа бакалавры сделали вывод о том, что основными агентами развития Красноярск являются коммерческие проекты в области жилищной застройки и торговых кварталов, деловых офисных центров, не учитывающих суть жизни местных сообществ. В связи с этим в городе ощущен дефицит культурных институций (как традиционных – библиотек, детских школ искусств, выставочных залов, галерей, театрально-концертных площадок, так и новых – свободных творческих пространств).

Вместе с тем, в ходе опроса бакалавры признали, что город Красноярск ищет путь превращения из индустриального города в современный промышленный и культурный центр, развивающийся за счёт инноваций, мощного человеческого потенциала и перспективных социально-экономических реформ, благодаря развитой инфраструктуре. Помимо открытия новых культурных объектов: театров, музеев, парков, библиотек, инициаторы изменений прилагают усилия по наполнению городского пространства, в том числе и культурного, новыми практиками, поисками новых форм и стилей. Бакалавры активно предлагали интегрировать государственные и бизнес-структуры для преобразования городского пространства и комфортного проживания.

В результате проведённой работы бакалавры предложили собственный проект под названием «Сеть тематических кафе в г. Красноярск – инновационная модель развития городского культурно-досугового пространства». Проект включал в себя следующие элементы: исследование, анализ, прогнозирование, проектирование, план реализации проекта.

Разработку проекта предваряли теоретические и практические занятия, которые были нацелены на осуществление разных прогнозов социально-экономического развития города и демографического прогноза. Анализ кафе существующих, в районах, на территориях города, на базе которых могут быть организованы элементы сети включало в себя:

- описание будущего состояния сети тематических кафе в ситуации естественного развития (без проектного вмешательства);
- описание прогнозируемого (желаемого) состояния, включая структуру, структурные единицы сети и взаимодействие элементов сети друг с другом и социальной средой.

При проектировании и разработке программы бакалавры:

- подготовили информацию о проблемах, наличие которой будет способствовать созданию сети;
- информировали общественность о проекте;
- вносили изменения в проект и программу его реализации;
- определили окончательный вариант проекта и программы его реализации.

Основной потребитель культурно-досуговых программ сети тематических кафе – студенты и активная творческая молодежь.

1. Цели создания сети тематических кафе:

- обеспечение полноты предоставляемых сетевыми учреждениями культурно-досуговых услуг с учетом их территориальной доступности;
- повышение адекватности культурно-досуговых программ сетевых элементов потребностям посетителей;
- рационализация использования имеющихся ресурсов существующих кафе.

2. Для достижения этих целей необходима реализация следующих задач:

- обеспечение комфортных условий для культурного общения и проведения досуга;
- обеспечение доступности услуг, предоставляемых сетью;
- реализация возможности выбора индивидуальной досуговой траектории в тематическом кафе. Предоставление посетителям оптимальных возможностей для получения качественных услуг;
- специализация (тематическая направленность) досуговых программ;
- обеспечение необходимой концентрации и целевого распределения ресурсов (сетевые учреждения должны исходить из требования максимально эффективного использования человеческих, информационных, материальных, финансовых ресурсов).

3. Требования к сети тематических кафе:

- базовая идея, т. е. то, что должно обеспечить качество не отдельными учреждениями, а сетью в целом;

- внутрисетевое, внутрисистемное и межведомственное взаимодействие;
- специализация учреждений.

4. Принципы создания сети тематических кафе:

- полнота реализации потребностей личности;
- ориентация на удовлетворение культурно-досуговых запросов населения, проживающего в различных районах города;
- открытость сети;
- возможность выбора досуговых программ не просто из заданного стандартного «меню» конкретного кафе, но и сети в целом;
- учёт специальных и индивидуальных потребностей населения.

Сеть должна предполагать наличие максимально разнообразных по видам, профилю тематических кафе, что обеспечит потребителям не только максимальную возможность выбора индивидуальной досуговой траектории внутри кафе, но и широкую культурно-досуговую программу; привлечение нетрадиционных ресурсов [5].

5. Специфические условия, влияющие на выбор структуры сети тематических кафе, способов их взаимодействия друг с другом и с элементами социальной инфраструктуры: пространственное распределение учреждений культурно-досуговой сферы.

Данное условие предполагает учет градостроительной и транспортной ситуации в районе: расположение учреждений досуга, наличие и интенсивность потоков общественного транспорта; социокультурная ситуация.

6. В плане реализации проекта отражались конкретные мероприятия, обеспечивающие ее этапы. Были проработаны конкретные требования к сети; по каждому району, микрорайону, территории города осуществлено проектирование элементов сети; продумано рационализация ресурсного обеспечения деятельности тематического кафе; продуман перечень форм культурно-досуговых программ; иницировано создание «попечительских» советов как субъектов общественного управления тематических кафе; продуманы механизмы определения конкретных субъектов окружающих сообществ, заинтересованных в результатах деятельности учреждений, и конкретизации их запроса на досуговые программы; подготовлена нормативная база создания сети (статус учреждения, взаимодействие кафе).

Особенность данного проекта заключается в том, что он может быть реализован на базе существующих учреждений, которые станут образцом новых форм организации досуга, не только как «визитных карточек», но и как знаков, определяющих культурную специфику района или микрорайона. Предлагаемый проект, как предположили сами бакалавры, может быть реализован в рамках городской программы «Город без культурных окраин», главная идея которой заключается в том, что для усиления привлекательности Красноярск необходимо минимизировать разницу между различными территориальными зонами.

В ходе работы над социальными проектами важным фактором, способствующим развитию проектировочных умений бакалавров, стала коллективная работа. Его значение определяется тем обстоятельством, что в повседневной жизни значительная часть социализационных достижений может быть освоена молодыми людьми только в условиях работы в команде.

Бакалавры в процессе разработки проекта получили представление об инновационных технологиях профессиональной деятельности специалиста, осознали необходимость творчества в культурно-досуговой деятельности и необходимость принятия ответственности за ее результаты, научились работать в команде. Происходило становление и развитие проектной культуры будущего специалиста культурно-досуговой деятельности, которая заключается в умении строить, предвидеть, прогнозировать, моделировать и реализовывать различные варианты решения социально-культурных проблем. Большое значение имело становление способности просчитывать последствия реализации тех или иных замыслов проектов и нести ответственность за результат. Происходил процесс выработки способности угадать, почувствовать в настоящем фрагмент будущего [6].

Таким образом, содержание технологии проектирования способствовали приобретению личностно-значимого опыта индивидуальной и совместной проектной деятельности при решении конкретных проблем.

Мы полагаем, что формирование у бакалавров проектировочных умений позволит активизировать самостоятельные инициативы в организации культурно-досуговой деятельности не только внутри вуза, но и в городской среде. Применение проектировочных умений у бакалавров позволяет увеличить количество участвующих в культурно-досуговой деятельности, поскольку данные умения предполагают навыки исследовательского, аналитического, проектного, организационного, управленческого характера. К тому же проектировочные умения служат механизмом активизации участия бакалавров в культурной практике города.

#### Библиографический список

1. Бочкарева Т.Н. *Влияние познавательной активности на формирование профессиональной компетентности студентов вузов*: монография. Набережные Челны: НЧГПУ, 2016.
2. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. *Проектное обучение в профессиональной подготовке социальных педагогов*: учебно-методическое пособие. Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2004.

3. Луков В.А., Миневич Я.В. *Социализация студентов и социальное проектирование: применение технологии социального проектирования для развития социальных умений будущих специалистов*. Москва: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2006. Available at: <https://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov&Minevich/>
4. Запесоцкая Н.А. Проектная культура специалиста социально-культурной сферы. *Вестник Московского института культуры*. 2006; 3: 124 – 128.
5. Дондурей Д.Б. Социальное проектирование в сфере культуры. *Социальное проектирование в сфере культуры: методологические проблемы*. Москва, 1986: 30 – 51.
6. Рукша Г.Л., Тислянская В.И. *Кафе в современной индустрии досуга: учебное пособие*. Красноярск: КГУ, 2006.

## References

1. Bochkareva T.N. *Vliyaniye poznavatel'noy aktivnosti na formirovaniye professional'noy kompetentnosti studentov vuzov*: monografiya. Naberezhnye Chelny: NChGPU, 2016.
2. Furaeva T.V., Starosvetskaya N.A. *Proektnoye obucheniye v professional'noy podgotovke social'nykh pedagogov*: uchebno-metodicheskoye posobie. Krasnoyarsk: RIO GOU VPO KGPU im. V.P. Astaf'eva, 2004.
3. Lukov V.A., Minevich Ya.V. *Sotsializatsiya studentov i sotsial'noye proektirovaniye: primeneniye tehnologii sotsial'nogo proektirovaniya dlya razvitiya sotsial'nykh umeniy buduschikh spetsialistov*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo gumanitarnogo universiteta, 2006. Available at: <https://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/monographs/Lukov&Minevich/>
4. Zapesockaya N.A. *Proektnaya kul'tura spetsialista sotsial'no-kul'turnoy sfery*. *Vestnik Moskovskogo instituta kul'tury*. 2006; 3: 124 – 128.
5. Dondurey D.B. *Sotsial'noye proektirovaniye v sfere kul'tury. Sotsial'noye proektirovaniye v sfere kul'tury: metodologicheskiye problemy*. Moskva, 1986: 30 – 51.
6. Ruksha G.L., Tislyanskaya V.I. *Kafe v sovremennoy industrii dosuga*: uchebnoye posobie. Krasnoyarsk: KGU, 2006.

Статья поступила в редакцию 30.07.19

УДК 378.634:796

**Tyukin V.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia),E-mail: [n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru](mailto:n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru)**Klochkov R.V.**, teacher, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia), E-mail: [rk22@bk.ru](mailto:rk22@bk.ru)**Knis D.A.**, Head of Unit of Special Disciplines, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Barnaul, Russia),E-mail: [kndmal@yandex.ru](mailto:kndmal@yandex.ru)

**QUESTIONS OF THE IMPROVEMENT OF INTEGRATED PRACTICE-ORIENTED PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING OF AREA OFFICIAL POLICIES IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE SYSTEM OF THE MIA OF RUSSIA.** The article reveals the contents of an integrated practice-oriented system approach in the process of training, retraining and advanced training of officers of the district police authorized, where various educational disciplines are involved. A practice-oriented model of step-by-step training has been developed, which allows to increase the adaptation of district police officers to the conditions of operational activities. Taking into account the requirements of normative legal acts, an analysis is conducted of the results of checks on the level of development of professionally important physical qualities and skills of using combat techniques associated with restricting the freedom of movement of an assistant, during which a number of problems of theoretical and applied nature were identified and possible ways of resolving them were proposed. proposed educational process organization model.

**Key words:** typical situations of operational activities, integrated practice-oriented training, vocational and applied physical training, cadets, students of educational organizations, district police authorized.

**В.Г. Тюкин**, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru](mailto:n.rbydfcbkbq10061981@mail.ru)**Р.В. Ключков**, преп., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [rk22@bk.ru](mailto:rk22@bk.ru)**Д.А. Книс**, нач. кабинета спец. дисциплин, Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: [kndmal@yandex.ru](mailto:kndmal@yandex.ru)

## ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

В статье раскрывается содержание интегрированного практико-ориентированного системного подхода в процессе подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников службы участковых уполномоченных полиции, где задействованы различные учебные дисциплины. Разработана практико-ориентированная модель поэтапного обучения, позволяющая повысить адаптацию участковых уполномоченных полиции к условиям оперативно-служебной деятельности. С учётом требований нормативно-правовых актов проведён анализ результатов проверок уровня развития профессионально-направленных физических качеств и навыков применения приемов борьбы единоборств, связанных с ограничением свободы передвижения ассистента, в ходе которого выявлен ряд проблем теоретического и прикладного характера и предложены возможные способы их разрешения на основе предложенной модели организации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** типовые ситуации оперативно-служебной деятельности, интегрированная практико-ориентированная подготовка, профессионально-прикладная физическая подготовка, курсанты, слушатели образовательных организаций, участковые уполномоченные полиции.

Развитие и совершенствование современной педагогики в области профессиональной подготовки и обучения сотрудников органов внутренних дел различных подразделений, в большинстве своём предполагает решение ряда задач, междисциплинарного характера, разрешение которых в рамках только лишь одной учебной дисциплины может привести к фрагментарности полученных в процессе обучения знаний. Эффективное формирование и развитие профессионально-значимых и общекультурных компетенций сотрудников полиции, возможно, обеспечить, используя интегрированный практико-ориентированный подход, предполагающий не только тесную взаимосвязь и взаимообусловленность междисциплинарных знаний, но и профессионально-значимых умений и навыков приближенных к реальной оперативно-служебной деятельности сотрудников территориальных органов внутренних дел [1, с. 263].

Именно по этой причине, перед образовательными организациями системы МВД России, в настоящее время, стоит важнейшая задача по формированию современной модели образования, которая правильно организует образовательное пространство и обеспечит эффективную профессиональную подготовку сотрудников различных подразделений органов внутренних дел. Считаем, что профессионально-прикладная физическая подготовка, в контексте этой модели

должна выступать, как одна из базовых учебных дисциплин. Это обусловлено, тем, что данная учебная дисциплина в образовательных организациях системы МВД России, является единственной, освоение которой курсантами и слушателями проходит в течении всего периода обучения в образовательной организации. Кроме того, физическая подготовка, является одной из составляющих профессиональной подготовки любого сотрудника полиции на протяжении всего периода службы, с момента поступления на службу и до момента увольнения.

В настоящее время в образовательных организациях МВД России на учебно-тренировочных практических занятиях по учебной дисциплине профессионально-прикладная физическая подготовка, развиваются и совершенствуются профессионально-ориентированные физические качества, технические и тактические действия, формируются различные двигательные навыки, которые необходимы сотруднику правоохранительных органов в специфической служебной деятельности.

С учётом вышеуказанного, в ходе анализа проверок уровня развития профессионально-значимых физических качеств и навыков применения приемов единоборств [2], связанных с ограничением свободы передвижения ассистента, у сотрудников полиции окончивших высшие образовательные организации си-

системы МВД России выявлен ряд теоретических и методических проблем в организации физической подготовки сотрудников, среди которых представляется возможным выделить следующие:

1) Недостаточно выраженная профессионально-прикладная ориентация учебного процесса по учебной дисциплине «Профессионально-прикладная физическая подготовка», в соответствии с профилем и направлением подготовки специалиста, того или иного подразделения полиции;

2) Содержательная часть тематических планов по учебной дисциплине, не в полной мере отвечает современным условиям практического применения физической силы и специальных средств, а также специфическим особенностям, целям и задачам оперативно-служебной деятельности некоторых должностных категорий обучающихся сотрудников;

3) Интеграционные межпредметные связи недостаточно используются с другими учебными дисциплинами. Низкая восприимчивость из-за закрытости системы профессионально-прикладной физической подготовки в целом, а также непродуктивное использование опыта подготовки сотрудников правоохранительной системы зарубежных стран.

При этом нельзя не акцентировать внимание, на развивающих, воспитательных, образовательных и иных функциях, возложенных на профессионально-прикладную физическую подготовку, в рамках специализированной системы профессиональной подготовки и обучения курсантов и слушателей, предусматривающей профилирование образовательного процесса применительно к оперативно-служебной деятельности сотрудников различных подразделений полиции.

Исходя из того, что сотрудники службы участковых уполномоченных полиции являются одной из базовых должностных категорий, и одной из самых многочисленных и востребованных, считаем целесообразным рассмотреть возможную модель организации учебного процесса в образовательной организации системы МВД России, на примере интегрированной практико-ориентированной профессионально-прикладной физической подготовки сотрудника службы участковых уполномоченных полиции.

В целях повышения качества и эффективности, а также совершенствования интегрированной практико-ориентированной профессионально-прикладной физической подготовки участковых уполномоченных полиции в условиях образовательных организаций системы МВД России, предлагаем использовать систему подготовки, основным элементом которой выступают типовые ситуации оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции, связанные с применением мер принуждения, а именно физической силы и специальных средств [3, с. 76].

Структуру, основные элементы и связи, отражающие содержательный компонент предлагаемой модели мы представили в виде структурно-логической схемы (рис. 1).

Данная модель организации профессионально-прикладной физической подготовки может быть успешно интегрирована в электронную образовательную среду любой образовательной организации системы МВД России. Кроме того, эта модель поможет решению нескольких практических проблем связанных с подготовкой, переподготовкой и повышением квалификации в заочной или даже дистанционной форме, без отрыва от исполнения участковыми уполномоченными полиции возложенных на него обязанностей [4, с. 68].

При этом использование сочетания метода анализа типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности и средств единой информационно-телекоммуникационной системы позволит преподавательскому составу образовательных организаций МВД России и сотрудникам подразделений организации профессиональной, служебной и физической подготовки органов внутренних дел оперативно получать информацию о ходе профессиональной подготовки сотрудников и индивидуально для каждого сотрудника уровне освоения образовательной программы, для корректировки и индивидуализации процесса подготовки [5, с. 222].

Обучаемые сотрудники смогут самостоятельно находить ошибки, допущенные в ходе анализа ситуаций и выработать правомерных алгоритмов применения физической силы и специальных средств, так как типовые ситуации строятся на основе ветвящихся тестов, напоминаая «quest», причем каждый из выбранных вариантов правомерного и целесообразного на взгляд обучающегося поведения



Рис. 1. Модель организации профессионально-прикладной физической подготовки сотрудников службы участковых уполномоченных полиции

при применении физической силы является условно правильным, так как оценивается весь алгоритм действий целиком, и может быть несколько правильных алгоритмов разрешения ситуации. В случае если обучаемый, на каком либо из этапов разрешения ситуации допустил ошибку технико-тактического или правового характера, то в итоге вместо задержания правонарушителя он будет условно убит, ранен, привлечен к ответственности, либо за превышение пределов необходимой обороны, либо за неправомерное применение физической силы или специальных средств. После чего, обучаемому будет предложено построить правомерный алгоритм повторно [6, с. 347].

Такого рода интерактивный игровой метод построения правомерных алгоритмов применения физической силы и специальных средств, в постоянно изменяющихся условиях заранее смоделированных типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции в значительной степени повысит уровень мотивации обучаемых сотрудников, курсантов и слушателей к изучению дисциплины, не только в рамках семинарских и практических занятий, но и в рамках самостоятельной физической подготовки, а в сочетании с практической отработкой боевых приемов борьбы и физическими упражнениями, будет способствовать эффективному формированию необходимых компетенций и профессионально значимых качеств сотрудника полиции [7, с. 42].

Итоговая оценка качественных показателей профессионально-прикладной физической подготовки и профессиональных компетенций сотрудника службы участковых уполномоченных полиции в рамках предложенной модели выражается степенью готовности сотрудника правомерно и профессионально применять физическую силу и специальные средства в оперативно-служебной деятельности. В том числе, разрешать нестандартные ситуации при предотвращении и пресечении противоправных деяний правонарушителей [2].

#### Библиографический список

1. Ключков Р.В., Малетин С.В., Малиновский А.В. Значение типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участкового уполномоченного полиции в укреплении междисциплинарных связей дисциплины «Профессионально-прикладная физическая подготовка» в обучении курсантов и слушателей образовательных организаций системы МВД России. *Вестник Барнаульского юридического института МВД России*. 2018; 1 (34): 262 – 264.
2. Гусев А.А. Интегрированный подход к служебно-прикладной физической подготовке слушателей образовательных организаций МВД России. *Концепт*. 2014. Спецвыпуск № 20. ART 14752. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14752.htm>
3. Тюкин В.Г., Гричанов А.С., Корнаушенко А.В., Князев С.А., Книс Д.А. Повышение практической направленности обучения курсантов посредством применения типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности участковых уполномоченных полиции в процессе профессионально-прикладной физической подготовки. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 6 (67): 74 – 77.
4. Желонкин В.В., Книс Д.А., Тюкин В.Г. Использование информационно-телекоммуникационных технологий в сфере профессионально-прикладной физической подготовки в электронной информационно-образовательной среде образовательных организаций системы МВД России. *Актуальные проблемы развития физической культуры слушателей образовательных организаций МВД России: сборник статей*. Орел, 2018: 66 – 69.
5. 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.
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: том 1*, Иркутск, 2016: 345 – 350.
7. 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.

#### References

1. Klochkov R.V., Maletin S.V., Malinovskij A.V. Znachenie tipovykh situacij operativno-službejnoj deyatel'nosti uchastkovogo upolnomochennogo policii v ukreplenii mezhdisciplinarnykh svyazey discipliny «Professional'no-prikladnaya fizicheskaya podgotovka» v obuchenii kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh organizacij sistemy MVD Rossii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2018; 1 (34): 262 – 264.
2. Gusev A.A. Integrirovannyj podhod k službejno-prikladnoj fizicheskoj podgotovke slushatelej obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii. *Koncept*. 2014. Specvypusk № 20. ART 14752. Available at: <http://e-koncept.ru/2014/14752.htm>
3. Tyukin V.G., Grichanov A.S., Kornauschenko A.V., Knyazev S.A., Knis D.A. Povyshenie prakticheskoy napravlennosti obucheniya kursantov posredstvom primeneniya tipovykh situacij operativno-službejnoj deyatel'nosti uchastkovykh upolnomochennykh policii v processe professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 6 (67): 74 – 77.
4. Zhelonkin V.V., Knis D.A., Tyukin V.G. Ispol'zovanie informacionno-telekommunikacionnykh tehnologij v sfere professional'no-prikladnoj fizicheskoj podgotovki v `elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj sfere obrazovatel'nykh organizacij sistemy MVD Rossii. *Aktual'nye problemy razvitiya fizicheskoj kul'tury slushatelej obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii: sbornik statej*. Orel, 2018: 66 – 69.
5. Knis D.A., Tyukin V.G., Kornauschenko A.V. Ispol'zovanie metoda analiza tipovykh situacij operativno-službejnoj deyatel'nosti, svyazannykh s primeneniem fizicheskoj sily i special'nykh sredstv v službejno-prikladnoj fizicheskoj podgotovke uchastkovykh upolnomochennykh policii. *Vestnik Barnaul'skogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2017; 1 (32): 221 – 223.
6. Grichanov A.S. Modelirovanie situacij službejnoj deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del v obrazovatel'nykh organizacijah MVD Rossii. *Sovershenstvovanie professional'noj i fizicheskoj podgotovki kursantov, slushatelej obrazovatel'nykh organizacij i sotrudnikov silovykh vedomstv: materialy XVIII Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii: tom 1*, Irkutsk, 2016: 345 – 350.
7. Rozhkov A.A., Knyazev S.A. *Metodika formirovaniya u kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh uchrezhdenij MVD Rossii pravomernykh sposobov dejstvii pri primenenii imi fizicheskoj sily i special'nykh sredstv: uchebnoe posobie*. Barnaul, 2010.

Статья поступила в редакцию 23.07.19

УДК 378

**Tikhomirov S.A.**, Cand. of Sciences (Culturology), Docent, senior lecturer of Department of Art History, scientific secretary of the academic council, Higher School of Folk Arts (St. Petersburg, Russia), E-mail: [nauka\\_vshni@mail.ru](mailto:nauka_vshni@mail.ru)

**Dmitrieva L.V.**, Cand. of Sciences (Culturology), Docent, senior lecturer of Department of Theory and Cultural History, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russia), E-mail: [ffch@mail.ru](mailto:ffch@mail.ru)

**CREATIVE TASK AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON OF MODERN SCHOOLING.** The article deals with meaning and peculiarities of a school subject, namely World Culture, as one of the key phenomena to teach students a skill to learn senses and values gathered by the humanity in a full scale. A wide range of methodological problems that textbooks' authors encounter when tailoring the courses has been identified based on world culture workbooks analysis.

The main research focus has been determined that students fail to acquire any cultural creative experience while studying the cultural oriented subject, i.e. World Culture. The authors propose including creative tasks into classes that will not merely simulate creativity, but will indeed provide personal growth and development as a solution of this problem. The characteristics of a creative task as a pedagogical phenomenon have been presented, and the comparison with reproductive tasks has been carried out. The variants of creative tasks that can be used when studying world culture of different epochs and civilizations have been suggested.

**Key words:** world culture teaching and studying methodology, creative task, workbook, cultural study, education modernizing, individual approach to study results, curricular and extracurricular activity.

**С.А. Тихомиров**, канд. культурологии, доц., доц. каф. истории искусств, учёный секретарь Учёного совета, ФГБОУ ВО «Высшая школа народных искусств (академия)», г. Санкт-Петербург, E-mail: nauka\_vshni@mail.ru

**Л.В. Дмитриева**, канд. культурологии, доц. доц. каф. теории и истории культуры, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, E-mail: ffch@mail.ru

## ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье осмысливается сущность и специфика учебного предмета «Мировая художественная культура» как одного из ключевых в формировании у учащихся способности к целостному освоению накопленного человечеством смыслов и ценностей. На основе данных анализа рабочих тетрадей по «Мировой художественной культуре» выявлен комплекс проблем методологического характера, возникающих у авторов при создании соответствующей учебной литературы. Определена центральная проблема исследования, согласно которой в ходе освоения одного из самых культуросоориентированных предметов учащиеся не получают опыта культуротворческой деятельности. В качестве решения проблемы авторы предлагают внедрение в образовательный процесс творческих заданий, которые не имитируют творческую деятельность учащихся, но реально обеспечивают их личностный рост и развитие. Представлены характеристики творческого задания как педагогического феномена, осуществлено сравнение с заданиями репродуктивного типа, предложены варианты творческих заданий, которые могут быть использованы при изучении художественной культуры различных эпох и цивилизаций.

**Ключевые слова:** методика преподавания и изучения мировой художественной культуры, творческое задание, рабочая тетрадь, культуротворческая деятельность, модернизация образования, индивидуализация результатов обучения, учебная и досуговая деятельность.

Масштабные изменения в системе отечественного образования: смена педагогических приоритетов и целеполагания, появление новых государственных стандартов, ориентированных не на знаниевую, а на деятельностную парадигму, акцент на выработку индивидуальных образовательных траекторий задали основной вектор философии образования – культуросообразность и культуросоориентированность.

Желаемый педагогический результат достигается через содержание учебного предмета и педагогические технологии. Педагогическая технология в этой ситуации может быть определена как «стратегия применения методов обучения, определяющая последовательность и значимость действий педагогов и учеников» [1, с. 193].

Предмет «Мировая художественная культура» обладает колоссальным потенциалом для творческого развития личности, однако этот потенциал реализуется фрагментарно как в плане содержания (изучение «шедеврологии» эпохи), так и в плане педагогических технологий, мало способствующих освоению креативной деятельности (традиционное выполнение школьниками рефератов, тестов, кроссвордов и т. д.). «Классический вариант» – красиво и интересно рассказать об истории тех или иных видов искусства школьникам. Соответственно желаемый результат не достигается, а изучение мировой художественной культуры сводится к запоминанию шедевров и имен деятелей искусства, повествованию об истории стилей, видов искусства, не отвечая на главный для ученика вопрос: «Чем мировая культура и искусство могут помочь мне здесь и сейчас?».

В преподавании мировой художественной культуры содержание относительно стабильно. Несмотря на то, что ежегодно появляются новые археологические данные, искусствоведческие и культурологические интерпретации, уточняется датировка произведений или их авторство, при изучении предмета невозможно «обойти стороной» или исключить темы, посвященные художественной культуре античности, эпохе Возрождения, России XVIII века. Соответственно требуется не столько модернизация содержания, сколько обновление педагогических технологий.

Но вполне очевидно, что традиционные формы освоения культурного наследия (как, например, «бессмысленный и беспощадный» реферат) нерелевантны современным тенденциям модернизации образования, неадекватны развитию школьника как личности, способной быть не только «продуктом», но и творцом культуры. Привычные формы заданий по мировой художественной культуре не учитывают, что у современных школьников сформировались иные методы и приемы мышления, нежели у их сверстников два десятилетия назад [2; 3]. В ситуации неограниченного доступа к избыточным массивам информации учащиеся вместо собственного исследования предпочитают быстрый поиск доступного материала по ключевым словам и хэштегам, некритично воспринимают полученную информацию, довольствуясь минимальной глубиной поиска – первыми результатами запросов поисковых систем, склонны механически суммировать сведения, а не анализировать и синтезировать их.

Активизировать самостоятельную работу учащихся, направить ее в творческое русло, интенсифицировать учебный процесс в ходе освоения теоретического и практического материала по мировой художественной культуре призваны рабочие тетради – особый жанр учебной литературы и компонент учебно-методического комплекса. Вместе с тем, анализ рабочих тетрадей по МХК выпущенных как крупными книжными издательствами [4; 5; 6; 7], так и представляющих собой разработки учителей [8; 9; 10], опубликованные на педагогических интер-

нет-порталах, имеющих статус СМИ, позволил выявить комплекс достаточно серьезных проблем методологического характера, возникающих при создании рабочих тетрадей. Выделим наиболее типичные.

1. *Отсутствие внятного целеполагания в заданиях.* Приведем два примера:

– «Дайте характеристику первым сооружениям архитектуры. Сделайте зарисовки» [8]. Какую педагогическую цель преследует учитель в данном случае? Подлинные объекты протоархитектуры недоступны школьникам, поэтому они обречены перерисовывать имеющиеся в Интернете или учебной литературе изображения, выполнять сугубо копийную работу, которая не предполагает формирования авторского взгляда на объект при его непосредственном исследовании.

– «Идентифицируйте женские аллегорические фигуры в тондо и определите их символическую связь с тематикой фресок на стенах и сюжетами угловых композиций на потолке станцы дела Сеньятура. Какова логика размещения угловых композиций? Для ответа используйте иллюстрации из рабочей тетради, учебника и CD к учебнику» [6, с. 6]. Задачу автору системный вопрос: какой полезный и важный для становления личности опыт может получить школьник, выполняя это задание?

2. *Неконкретный характер заданий; отсутствие опорных точек для развития мысли школьника и методических рекомендации по выполнению работы.*

– «Внимательно рассмотрите памятник архитектуры эллинизма – Пергамский алтарь. Свои мысли и впечатления оформите в виде небольшого эссе»; «Изучите материал учебника... Составьте творческий портрет испанского художника П. Пикассо. Запишите» [9].

Нетрудно предположить, что «размытость» и непонятность формулировок заданий, неизбежно приведет к тому, что учащийся ограничится самым простым способом его решения – списыванием справочной информации из Интернета.

3. *Неточности в формулировках заданий.*

– «На иллюстрациях изображены архитектурные формы разного масштаба. Рассмотрите изображения. Познакомьтесь с их размерами (изображений или памятников? – С.Т., Л.Д.) в сети Интернет и расположите эти сооружения от наименьшего к самому крупному (расставьте цифры в соответствующем порядке)» [4, с. 16]; «Сочините рассказ на тему «Римский император в скульптурном портрете и в жизни» [9].

Двусмысленность формулировок, в которых авторы сами пытаются уточнить характер задания, вместо того, чтобы ясно и четко сформулировать его, провоцирует ошибки и снижение мотивации учащихся к выполнению работы.

4. *Преобладание заданий репродуктивного характера.*

– «Используя ресурсы Интернет и справочную литературу, определите и запишите значение таких музыкальных понятий, как «мелодия», «гармония», «ритм», «хор», «оркестр», «рапсодия», «симфония» [9].

– «Назовите наиболее популярные египетские музыкальные инструменты» [8];

– «Определите, на каких иллюстрациях представлен декор буддийской ступы, а на каких – пещерного храма» [5, с. 6].

Школьник в процессе обучения что-то выписывает, расставляет, подписывает («напиши, из каких материалов выполнены произведения» [4, с. 13]), но практически не создает собственных текстов культуры, причем ситуация с 5 по 11

класс принципиально не меняется. Как результат – один из самых «творческих» предметов в школе не предполагает творчества учеников.

**5. Выполнение заданий не предполагает работы с образами:**

– «Сравните фрески раннего и Высокого Возрождения. Каковы особенности изобразительного искусства этих периодов?» [6, с. 5]

– «Найдите сооружение Брунеллески, в котором закодировано посвящение Беатриче, возлюбленной Данте, учитывая, что в «Божественной комедии» она олицетворяет божественную благодать, символизируемую числом 9?» [6, с. 3].

Изображения выступают не как источник исследования, но как иллюстрация к тексту учебника или рабочей тетради. Подобные задания не стимулируют творческое воображение и никак не связаны с исследованием зрительных образов. Оптимальное для школьника решение – списать информацию из Интернета или учебника.

**6. Минимальное разнообразие типов заданий.**

Наиболее часто встречаются варианты «рассмотрите произведение – напишите эссе» «дайте определения терминам и понятиям», «прочитайте стихотворение / посмотрите фильм – сделайте его анализ по предложенному алгоритму», «нарисуйте (а точнее перерисуйте) какое-либо произведение искусства» (средневековый русский музыкальный инструмент, эскиз костюма актера комедии дель арте, древнегреческую вазу).

Зачастую учащимся предлагается осваивать многообразие форм художественной культуры от первобытности до современности посредством ограниченного набора однотипных заданий. Сделанные по единой «кальке» задания, конечно, минимизируют временные затраты учителя на их разработку, однако будут скучны и малоинтересны школьникам, превращая процесс их выполнения в утомительную рутину. Показательны данные опроса старшеклассников гимназий Санкт-Петербурга, которые в качестве причин отрицательного отношения к урокам выделили следующие: «скучно, банально», «хочется нового и интересного», «нет соревновательного интереса, хотелось бы конкурсных заданий, интересных фактов» [11, с. 203].

Заведомо ограниченная ситуация выбора нередко заложена и в самих заданиях: «Что из произведений итальянского художника Рафаэля особенно вам понравилось?» [9] Шедевры художественной культуры по определению должны нравиться, альтернатива невозможна.

Резюмируя, можно отметить, что повсеместно декларируемого деятельностного подхода в реальном преподавании мировой художественной культуры нет. Ученики усваивают набор определенных фактов, во многом определяемых эрудицией самого педагога, осваивают отдельные виды действий (написание эссе, перерисовывание изображений памятников искусства), но отнюдь не смыслы, воплощенные в феноменах художественной культуры, не получают опыта культуротворческой деятельности.

Полифоничное искусство различных эпох и регионов школьник осваивает, используя ограниченный набор приемов и «инструментов», не дающих возможности для самостоятельного и многогранного опыта прочтения текстов культуры. Данные гуманитарных наук догматично перенимаются (например, как аксиома запоминается, что основной тип храма в средневековой Руси – крестово-купольный), без понимания сущности феноменов и явлений, их связи с другими эпохами и явлениями, без «сцепления» с личным опытом ученика. Художественная культура, за исключением субъективных предпочтений и спонтанных «сгущений» интереса к тому или иному произведению в обществе (например, выход телесериала «Мастер и Маргарита» в 2005 году дополнительно обратил внимание зрителей на литературный первоисточник) для ученика – «чужие», маловажные, неинтересные тексты, на работу с которыми не стоит тратить время.

Анализ рабочих тетрадей выявил, что художественная культура различных эпох представлена чаще всего как «вещь в себе», замкнутая система, слабо или вовсе несвязанная с иными эпохами и цивилизациями. В сознании школьников складывается сильно упрощенное линейно-прогрессистское представление о логике развития художественной культуры, которая предстает как набор дискретных элементов. Более того, отсутствие апелляции к современному прочтению классических произведений как профессиональными деятелями искусства, так и самим учеником, переводит памятники искусства в статус музейных реликвий, древностей, которые надлежит хранить в музеях, которыми можно любоваться и которые необходимо знать, чтобы считаться образованным, но для реального жизненного опыта современного человека они не пригодны.

Таким образом, изучение мировой художественной культуры – подсистемы культуры, в которой аккумулируется творческая деятельность человека и социума (не случайно М.С. Коган считал искусство самосознанием культуры) базируется на заданиях репродуктивного типа, а вовсе не на творческой деятельности самих учеников. В то время как освоение школьником материала сопоставимо «с приобретением речевой компетенции: способности ... не просто выражать на определенном языке какое-то конкретное содержание, которое можно заучить», но «варьировать это содержание, производить новое, постепенно отступая от исходных образцов достаточно далеко» [12, с. 11].

Ключевую роль в процессе изучения мировой художественной культуры играют творческие задания. Феномен творческого задания получил определенное осмысление в отечественной педагогической науке, хотя, чаще всего, не анализируется с теоретических позиций, а представлен как нечто само собой раз-

умеющееся в педагогических публикациях практикоориентированного характера, нацеленных на обмен опытом [13]. Суммируем позиции по данному вопросу.

*Сущность творческого задания* заключается, во-первых, в том, что оно сопряжено с проблемой, которую ученик решает нестандартным способом. Л.Г. Саенкова отмечает, что творческие «задания ориентированы на развитие творческого потенциала ученика и связаны не столько с закреплением материала или действия, сколько с проявлением способности школьников индивидуально выражать себя в творческой деятельности; направлены на развитие способностей детей быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой, на создание нового (в форме, слове, действии)» [14]. Иными словами, выполнение творческих заданий позволяет придать процессу обучения подлинно исследовательский характер, что подразумевает проблемно-поисковый характер заданий, научение и овладение школьниками исследовательскими способами освоения действительности, организацию педагогом исследовательской деятельности школьников [15, с. 43].

Конечно, не стоит ожидать, что новый результат, полученный школьником, будет сравним с открытием теории относительности. Он не будет обладать общечеловеческой значимостью, но окажется исключительно важным для личности самого ученика и, скорее всего, отдельного образовательного сообщества (класса, например).

Поэтому *вторая* сущностная особенность творческого задания – его обращенность к внутреннему миру личности, направленность на приращение и интериоризацию смыслов художественной культуры. Творческое задание позволяет ученику создать нечто новое и необходимое для собственного жизнестроения. Эта сущностная особенность позволяет школьнику не быть объектом педагогического воздействия или пассивным потребителем информации, но глубже понять мир художественной культуры, поскольку процесс интериоризации шире, чем просто освоение, которое может происходить и на уровне запоминания какой-либо информации.

*В-третьих*, выполнение творческих заданий позволяет учащимся *целостно освоить деятельность по созданию собственных текстов культуры*, включающую целый спектр разнообразных действий: визуальная коммуникация, исследование, осмысление, интерпретация, проектирование, участие в экспертной оценке и групповом обсуждении и т. д. Создаваемые тексты культуры могут воплощаться посредством самых разнообразных художественных технологий: живопись, графика, компьютерные графические редакторы и программы обработки изображений, фотография, коллаж, бумагопластика, литература, что также многократно увеличивает количество отдельных видов деятельности, осваиваемых школьниками. Творческое задание предполагает деятельность школьников «с включенными руками» (hands on activities) [16, с. 13] с учётом их психологических особенностей и свойственных возрасту познавательных стратегий.

*В-четвертых*, творческие задания предлагаются не «на пустом месте», поскольку их выполнение предвдвует подготовительный материал и подготовительная работа: образовательное путешествие в городском или музейном пространстве, научение первичным навыкам визуальной коммуникации (как элемента функциональной грамотности юного зрителя), самостоятельный поиск информации в различных источниках и т. д. Иными словами, *творческое задание – элемент системы, а не дискретная педагогическая единица* [17], требующий от учителя разработки адекватной структуры учебных и методических материалов.

*В-пятых*, творческие задания позволяют *индивидуализировать получаемые результаты, нестандартно представлять отчетные материалы*, что повышает продуктивность деятельности учащихся и сводит фактически к нулю возможность заимствовать чужие тексты. Единственный действенный способ борьбы с плагиатом в условиях цифровой революции – разработка учителем таких заданий, для которых не существует готовых решений, и постоянное их варьирование [18].

Вместе с тем, индивидуализация результатов творческого задания позволяет преодолеть проблему вербализации, существующую у ряда школьников, которым, растущим в условиях доминирования визуальных культурных форм, нередко проще нарисовать капитель колонны, нежели записать определение этого термина. Если мы исходим из того, что образование должно быть опережающим или хотя бы не запаздывающим по отношению к социокультурным трансформациям, то представление результатов выполнения творческого задания в визуальных, а не текстовых формах допустимо и обоснованно.

*В-шестых*, результат выполнения творческого задания – *отчуждаемый продукт деятельности школьника*, для которого обеспечивается хранение и доступность для дальнейшего использования [19]. Представление созданных текстов культуры может проходить в виде выставки, создающей для школьников ситуацию успеха, признания, интереса к их творчеству, обогащающей событийную жизнь школы. Поскольку возможности помещений для хранения работ учащихся не безграничны, после выставок целесообразно возвращать «экспонаты» авторам при условии их фотофиксации и последующего хранения в цифровом виде в классном архиве.

*В-седьмых*, творческие задания *связывают учебную и досуговую деятельность* школьника, будучи инструментом формирования образа жизни, мышления, творческого поведения в культуре. Творческое задание позволяет самим школьникам участвовать в производстве смыслов (ведь именно эту по-

Таблица 1

## Сравнение феноменологических характеристик творческих заданий и заданий репродуктивного типа

№	Творческое задание	Задание репродуктивного типа
1	Выполнение задания ставит школьника в позицию <i>исследователя</i> , создающего собственные тексты культуры.	Выполнение задания ставит школьника в позицию <i>ретранслятора</i> готовых знаний, моделей, мнений – «чужих текстов культуры».
2	Работа учащихся с <i>содержанием</i> произведения искусства.	Работа учащихся с <i>формой</i> произведения искусства.
3	Выполнение творческого задания ведет к <i>интериоризации и приращению смыслов</i> , обогащению «концептосферы» культуры личности.	Выполнение задания не предполагает новых интерпретаций, <i>шаблонно воспроизводятся уже известные смыслы</i> и инварианты.
4	Учащиеся осваивают <i>виды деятельности</i> .	Учащиеся осваивают отдельные <i>дискретные действия</i> .
5	Задания успешно реализуются в педагогической практике только как <i>система</i> , составляющие которой можно варьировать в зависимости от запросов целевой аудитории и уровня ее подготовленности	Задания реализуются в педагогической практике как <i>дискретные педагогические единицы</i> вне зависимости от запросов целевой аудитории и уровня ее подготовленности
6	Итог выполнения задания – <i>личностное высказывание</i> ученика, собственный текст культуры, индивидуализированный и <i>отчуждаемый результат</i> учебно-исследовательской деятельности	Итог выполнения задания – имитация стиля оригинального произведения, <i>пересказ чужого текста культуры, стандартизированный результат</i> деятельности, через обозначенное в локальных нормативных актах время, подвергаемый забвению и уничтожению (к примеру, срок жизни рефератов – максимум 1 год после чего, они, как правило, используются как черновики для печати).
7	Выполнение заданий связывает <i>учебную и досуговую деятельность</i> , позволяя ученику черпать вдохновение в собственном опыте.	Выполнение заданий воспринимается как <i>отнимающее свободное время</i> , которое могло быть потрачено на интересные школьника виды досуговой активности.
8	Предполагают постоянный <i>диалог</i> участников образовательного процесса, вовлекают в ситуацию экспертного оценивания самих учащихся	<i>Не предполагают диалога</i> участников образовательного процесса, экспертное оценивание осуществляет исключительно педагог.

ребенку они реализуют, создавая и размещая контент в социальных сетях, на платформе Youtube). Учащиеся могут черпать вдохновение в окружающем мире и собственном опыте, руководствуясь принципом «создай, развивай, выражай» [20, с. 267].

В-осьмых, выполнение творческого задания *моделирует ситуации общения при помощи искусства* [20, с. 267]: рассматривание, осмысление и интерпретация произведений искусства, создание собственных текстов культуры создает школьникам определенную «повестку дня». В конце концов, произведения могут субъективно нравиться или не нравиться: педагог не задает рамки, как говорить, но о чем говорить.

Вместе с тем, выполнение творческих заданий предполагает обязательное коллективное обсуждение полученных результатов, в которое активно вовлекаются школьники, выступая в качестве экспертов, а педагог обеспечивает педагогическое сопровождение этому процессу, выступая как фасилитатор, модератор общения и выработку коллективного решения по поводу обозначенной проблемы [21, с. 80 – 81].

Итоги сказанному можно обобщить в таблице 1.

Мы предлагаем следующий перевод рефлексивных стратегий по поводу художественной культуры конкретных эпох и цивилизаций в форму конкретных заданий (таблица 2).

Таблица 2

## Примеры творческих заданий по предмету «Мировая художественная культура»

№	Тема	Творческое задание
1	Художественная культура первобытности	Попробуйте себя в качестве художника, которому предстоит «воссоздать» работу первобытного мастера. Для этого возьмите небольшой камень и распишите его, используя только материалы, инструменты и техники, которые были доступны художникам первобытной эпохи.
2	Художественная культура Древнего Египта	Вылепите свой вариант сфинкса. Используйте такие художественные средства, чтобы при рассмотрении вашего произведения можно было «прочитать послание», которое вы хотели бы донести до зрителя.
3	Художественная культура Древней Месопотамии	Вылепите свой вариант цилиндрической печати. Используйте такие мотивы, чтобы при рассмотрении вашего произведения можно было бы «прочитать послание», которое вы хотели донести до зрителя, не забывая, что одна из ключевых функций печатей в Древнем мире – выполнять функцию аутентификации личности автора документа.
4	Художественная культура Древней Греции	Попробуйте себя в качестве вазописца, которому предстоит «расписать» один из сосудов. Выберите форму любого сосуда, но помните, что роспись должна соответствовать его назначению и сохранять характерные стилистические особенности изображений древнегреческих мастеров.
5	Художественная культура Древнего Рима	Спроектируйте современный стул или кресло, используя мотивы и символику древнеримского искусства.
6	Художественная культура Средних веков. Византия.	Создайте образец современной сувенирной продукции с использованием традиционного византийского орнамента
7	Художественная культура Средневековой Руси.	Прочитайте фрагмент из книги «Домострой», написанной протопопом Сильвестром в середине XVI века, и являющейся сводом морально-этических норм поведения в повседневной жизни. Подумайте, какие из предписаний «Домостроя» актуальны сегодня и ими можно руководствоваться без изменений, какие необходимо скорректировать, а от каких следует отказаться вовсе? Используя те правила «Домостроя», которые вам представляются актуальными, составьте небольшой свод (одна-две страницы) правил этикета современного человека, которые могли бы быть полезными при приеме гостей.
8	Художественная культура Средневековой Европы. Романский и дороманский период.	Создайте страницу вашей собственной иллюминированной рукописи в стилистике средневековой книжной миниатюры. Иллюминировать можно любой текст: ваше собственное стихотворное или прозаическое произведение, впечатления от путешествий или запомнившихся событий, пожелания одноклассникам. Ключевым стилистическим условием является «равновесие» текста и изображения
9	Художественная культура Средневековой Европы. Период готики.	Попробуйте себя в качестве художника, которому предстоит выполнить работу средневековых мастеров-витражистов. Для этого необходимо разделить на группы по 3-5 человек и создать коллективный проект витража на листе формата А3, который мог бы стать частью интерьера современного собора, витрины магазина, окна лестничного пролета, интерьера кафе и т.д. После обсуждения проекта витраж выполняется в том же размере из кусочков разноцветного стекла, соединенных при помощи пластилина. В качестве основы рекомендуется использовать любой плотный прозрачный материал – пленку, пластиковую папку и т.п.

10	Художественная культура Средневекового Востока	Попробуйте себя в качестве художника, которому предстоит создать орнамент в технике «арабеска» на стандартной недекорированной или малодекорированной кафельной плитке.
11	Художественная культура эпохи Возрождения	Санкт-Петербург насыщен архитектурой, напоминающей о разных стилях и эпохах. Доберитесь пешком или с помощью транспорта до зданий, построенных в стиле неоренессанс: Дом М.И. Вавельберга (Невский пр., 7-9/1), Русский торгово-промышленный банк (Б. Морская ул., 15), Здание Первого Российского страхового общества (Б. Морская ул., 40). Сделайте 2-3 зарисовки деталей зданий, которые, как вы считаете, свидетельствуют о стилистике Ренессанса. Используя технику бумажной пластики, а также сделанные вами зарисовки, спроектируйте и выполните небольшую модель традиционного итальянского палаццо.
12	Художественная культура эпохи барокко. XVII век	Используя элементы, характерные для стилей барокко и классицизм, создайте раму зеркала, придав ему ту форму и обрамление, которые, с вашей точки зрения, лучше всего отображают стиль каждого направления.  Используя материал книг Рудольфа Коха «Книга Символов. Эмблемат» и Ганса Бидермана «Энциклопедия символов» попробуйте создать символический натюрморт в любой технике (живопись, графика, в т.ч. компьютерная, фотография), олицетворяющий человеческие добродетели или пороки. Используйте такие художественные средства, чтобы при рассмотрении вашего произведения можно было «прочсть послание», которое вы хотели бы донести до зрителя.
13	Художественная культура эпохи Просвещения. XVIII века	Спроектируйте на листе бумаги участок современного парка в стиле просветительского классицизма, используя систему условных обозначений, предложенных учителем. Продумайте и обоснуйте маршрутные и смысловые связи между парковыми объектами.
14	Художественная культура эпохи романтизма (конец XVIII – первая половина XIX века)	Сделайте фотографию вашего родственника, друга, подруги в стилистике портретов эпохи романтизма. Обоснуйте использованные вами средства художественной выразительности, призванные создать романтический образ.
15	Художественная культура эпохи позитивизма (вторая половина XIX века)	Попробуйте «оживить» картину Э. Мане «Бар в Фоли-Бержер» (1882), наполнив картину шумами, звуками, запахами, разговорами. О чем могут разговаривать (или молчать) мужчина в цилиндре и девушка за барной стойкой? Наблюдения оформите в виде небольшого рассказа.  Попробуйте себя в качестве художника, которому предстоит оформить витрину магазина любого профиля в соответствии с эстетикой стиля модерн, распространенного в конце XIX – начале XX вв.
16	Художественная культура эпохи модернизма (первая половина XX века)	Разделитесь на группы по 3-5 человек. Выполните на листе формата А3 композицию, которая бы выражала ощущение, понятие, настроение и проч., используя средства художественной выразительности супрематизма. Для работы необходимы цветная бумага, ножницы, клей.  Архитектурное наследие Санкт-Петербурга включает значительное количество памятников конструктивизма. Доберитесь пешком или с помощью транспорта до следующих зданий: Дом технической учебы (ул. И. Черных, 4), Дворец культуры им. М. Горького (площадь Стачек, 4); Круглые бани (ул. Карбышева, дом 29а). Спроектируйте и выполните в технике бумагопластики модель жилого или общественного здания в стилистике конструктивизма. Обязательным требованием является согласование внешнего облика здания и выполняемых им функций.
17	Художественная культура эпохи постмодерна (вторая половина XX века)	Выполните портрет любого реального существующего или существовавшего человека в технике коллажа. Используйте для этого любые доступные предметы и материала: вырезки из журналов и газет, спички, булавки, осколки посуды, радиодетали, продукты.  Попробуйте представить как произведение искусства любой продукт массовой культуры, поместив его в художественный контекст. Неожиданность контекста и парадоксальность взгляда на привычные объекты массовой культуры приветствуются при выполнении данного задания.

Выполненные учащимися творческие работы – результат как индивидуального, так и группового постижения и осмысления художественного наследия, зафиксированный в материале итог диалога прошлого с современностью, общечеловеческих смыслов и их индивидуального прочтения школьником.

Результаты выполненных творческих заданий формируют портфолио работ учащихся, задают оптимистическую перспективу творческой деятельности как

таковой, направляя её в просоциальное русло, позволяя ученикам раскрыть себя и свои возможности с неожиданной стороны.

Творческие задания – ключ, открывающий методику преподавания «Мировой художественной культуры» в школе, которая обеспечивает личностный рост и развитие учащихся. Если же всё преподавание мировой художественной культуры сводится к запоминанию и механическому воспроизведению информации, то для современной школы нет необходимости в таком курсе.

#### Библиографический список

1. Прямыкова Е.В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы. *Социально-гуманитарные знания*. 2009; 2: 192 – 206.
2. Попов Д.С. Интернет в жизни школьника. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; 36: 366 – 370.
3. Симановский Д.П. В поисках цифрового барьера: как школьники Санкт-Петербурга используют Интернет в образовательных целях? *Социология образования*. 2016; 10: 90 – 103.
4. Грачева О.О., Захарина Ю.Ю., Колбышева С.И., Моруннов А.А. *Искусство. Отечественная и мировая художественная культура*. 6 класс. Рабочая тетрадь. Минск: Аверсэв, 2017.
5. Емохонова Л.Г. *Мировая художественная культура (базовый уровень)*: рабочая тетрадь для 10 класса: среднее общее образование. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
6. Емохонова Л.Г. *Мировая художественная культура (базовый уровень)*: рабочая тетрадь для 11 класса: среднее общее образование. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
7. Чурсина В.Г. *Мировая художественная культура*. Рабочая тетрадь. 10 класс. Москва: Наша школа; Аркти, 2014.
8. Краева Н.Г. Тетрадь творческих заданий по мировой художественной культуре 10 класс к учебнику Г.И. Даниловой. *Социальная сеть работников образования nsportal.ru*. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/mirovaya-khudozhestvennaya-kultura/library/2016/11/16/tetrad-tvorcheskih-zadaniy-po-mirovoy>
9. Меньшенина В.В. Тетрадь творческих заданий по мировой художественной культуре к учебникам Г.И. Даниловой: Мировая художественная культура. От истоков до XVII века. 10 класс. Базовый уровень; Мировая художественная культура: от XVII века до современности. 11 класс. Базовый уровень. 2011. *Педсовет*. Available at: [https://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,view/link\\_id,73581](https://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,view/link_id,73581)
10. Меньникова Т. Рабочая тетрадь по мировой художественной культуре. *Сетевое издание «Магариф-уку»*. Available at: <http://magarif-uku.ru/teachers-room/rabochaya-tetrad-po-mirovoj-khudozhestv/>

11. Козлова Т.С. Мастерская как одна из форм реализации идей «экспериментальной педагогики» в современной школе России. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. Серия: педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2007; 3: 202 – 206.
12. Крысов В.В. Методологическое обоснование учебного процесса нового типа. *Междисциплинарный круглый стол «Гуманитарное знание и образование: технологии развития студенческих компетенций»*. Материалы подготовительных мероприятий. Тезисы докладов (30 марта 2010 г.). Москва: РГГУ, 2010: 11 – 12.
13. Алексеев А.И., Лиходеев М.В. Подготовка к творческим заданиям в театре эстрадных миниатюр. *Креативная педагогика и педагогический поиск*. Материалы Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Негосударственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2017: 6 – 8.
14. Савенкова Л.Г. Творческое задание в практике работы педагога образовательной области «Искусство». *Педагогика искусства*. 2007; 1: 62 – 72. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tvorcheskoe-zadanie-v-praktike-raboty-pedagoga-obrazovatelnoy-oblasti-iskusstvo>
15. Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 г. *Вопросы образования*. 2009; 1: 40 – 59.
16. Агапова Д. Культура участия: миллионы диалогов. *Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия*. Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. Москва: б.и., 2012: 8 – 20.
17. Ванюшкина Л.М., Тихомиров С.А. Творческие задания как приоритет обучения студентов – будущих художников традиционного прикладного искусства. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 213 – 214.
18. Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы качества научной работы и академический плагиат». Часть II. Секция «Тексты». Текстовая расшифровка выступлений. *Вольное сетевое сообщество «Диссернет»*. Available at: [https://www.dissernet.org/publications/ivgi\\_rggg\\_26.09.2018\\_iibt.html](https://www.dissernet.org/publications/ivgi_rggg_26.09.2018_iibt.html)
19. Моисеев А.М. Командная работа над творческими заданиями как способ освоения стратегического управления школой. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*. Москва, 2017; 2: 532 – 541.
20. Полидова Е.Н. Изучение искусства в системе дошкольного образования США: к вопросу о формировании новых стандартов. *Педагогика искусства и современное художественное образование: монография*. Е.М. Акишина (рук. авт. колл.) и др.; рук. проекта Е.М. Акишина; науч. ред. Л.Л. Алексеева; общ. ред. Е.В. Боякова. Москва: ТЦ Сфера, 2017: 258 – 269.
21. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. *Образование в пространстве культуры: монография*. Санкт-Петербург: СПб АППО, 2012.

## References

1. Pryamikova E.V. Kompetentnostnyy i deyatel'nostnyy podhody k shkol'nomu obrazovaniyu: problemy i perspektivy. *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2009; 2: 192 – 206.
2. Popov D.S. Internet v zhizni shkol'nika. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; 36: 366 – 370.
3. Simanovskij D.L. V poiskah cifrovogo bar'era: kak shkol'niki Sankt-Peterburga ispol'zuyut Internet v obrazovatel'nyh celyah? *Sociologiya obrazovaniya*. 2016; 10: 90 – 103.
4. Gracheva O.O., Zaharina Yu.Yu., Kolbysheva S.I., Morunov A.A. *Iskusstvo. Otechestvennaya i mirovaya hudozhestvennaya kul'tura*. 6 klass. Rabochaya tetrad'. Minsk: Avers'ev, 2017.
5. Emohonova L.G. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura (bazovyy uroven')*: rabochaya tetrad' dlya 10 klassa: srednee obschee obrazovanie. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2014.
6. Emohonova L.G. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura (bazovyy uroven')*: rabochaya tetrad' dlya 11 klassa: srednee obschee obrazovanie. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2014.
7. Chursina V.G. *Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura*. Rabochaya tetrad'. 10 klass. Moskva: Nasha shkola; Arkti, 2014.
8. Kraeva N.G. Tetrad' tvorcheskih zadaniy po mirovoj hudozhestvennoj kul'ture 10 klass k uchebniku G.I. Danilovoj. *Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya nsportal.ru*. Available at: <http://nsportal.ru/shkola/mirovaya-khudozhestvennaya-kultura/library/2016/11/16/tetrad-tvorcheskih-zadaniy-po-mirovoj>
9. Men'shenina V.V. Tetrad' tvorcheskih zadaniy po mirovoj hudozhestvennoj kul'ture k uchebniku G.I. Danilovoj: Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura. Ot istokov do XVII veka. 10 klass. Bazovyy uroven'; Mirovaya hudozhestvennaya kul'tura: ot XVII veka do sovremennosti. 11 klass. Bazovyy uroven'. 2011. *Pedsovet*. Available at: [https://pedsovet.org/component/option,com\\_mtree/task,viewlink/link\\_id,73581](https://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,73581)
10. Mel'nikova T. Rabochaya tetrad' po mirovoj hudozhestvennoj kul'ture. *Setevoe izdanie «Magarif-uku»*. Available at: <http://magarif-uku.ru/teachers-room/rabochaya-tetrad-po-mirovoj-khudozhestv/>
11. Kozlova T.S. Masterskaya kak odna iz form realizacii idej «eksperimental'noj pedagogiki» v sovremennoj shcole Rossii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. Seriya: pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2007; 3: 202 – 206.
12. Krysov V.V. Metodologicheskoe obosnovanie uchebnogo processa novogo tipa. *Mezhdisciplinarnyy kruglyy stol «Gumanitarnoe znanie i obrazovanie: tehnologii razvitiya studencheskih kompetencij»*. Materialy podgotovitel'nyh meropriyatij. Tezisy dokladov (30 marta 2010 g.). Moskva: RGGU, 2010: 11 – 12.
13. Alekseev A.I., Lihodey M.V. Podgotovka k tvorcheskim zadaniyam v teatre 'estradnyh miniatyur. *Kreativnaya pedagogika i pedagogicheskij poisk*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary: Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Ekspernto-metodicheskij centr», 2017: 6 – 8.
14. Savenkova L.G. Tvorcheskoe zadanie v praktike raboty pedagoga obrazovatel'noj oblasti «Iskusstvo». *Pedagogika iskusstva*. 2007; 1: 62 – 72. Available at: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tvorcheskoe-zadanie-v-praktike-raboty-pedagoga-obrazovatelnoy-oblasti-iskusstvo>
15. Lebedev O.E. Rezul'taty shkol'nogo obrazovaniya v 2020 g. *Voprosy obrazovaniya*. 2009; 1: 40 – 59.
16. Agapova D. Kul'tura uchastiya: milliony dialogov. *Muzej kak prostranstvo obrazovaniya: igra, dialog, kul'tura uchastiya*. Отв. ред. А. Щербакова. Сост. Н. Копелянская. Москва: б.и., 2012: 8 – 20.
17. Vanyushkina L.M., Tihomirov S.A. Tvorcheskie zadaniya kak prioritet obucheniya studentov – buduschih hudozhnikov tradicionnogo prikladnogo iskusstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 213 – 214.
18. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Problemy kachestva nauchnoj raboty i akademicheskij plagiat». Chast' II. Sekciya "Teksty". Tekstovaya rasshifrovka vystuplenij. *Vol'noe setevoe soobshchestvo «Dissernet»*. Available at: [https://www.dissernet.org/publications/ivgi\\_rggg\\_26.09.2018\\_iibt.html](https://www.dissernet.org/publications/ivgi_rggg_26.09.2018_iibt.html)
19. Moiseev A.M. Komandnaya rabota nad tvorcheskimi zadaniyami kak sposob osvoeniya strategicheskogo upravleniya shkoloy. *Konferenciya ASOU: sbornik nauchnyh trudov i materialov nauchno-prakticheskikh konferencij*. Moskva, 2017; 2: 532 – 541.
20. Polyudova E.N. Izuchenie iskusstva v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya SShA: k voprosu o formirovani novyh standartov. *Pedagogika iskusstva i sovremennoe hudozhestvennoe obrazovanie: monografiya*. E.M. Akishina (ruk. avt. koll.) i dr.; ruk. proekta E.M. Akishina; nauch. red. L.L. Alekseeva; obsch. red. E.V. Boyakova. Moskva: TC Sfera, 2017: 258 – 269.
21. Vanyushkina L.M., Korobkova E.N. *Obrazovanie v prostranstve kul'tury: monografiya*. Sankt-Peterburg: SPb APPO, 2012.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 371

**Agaragimova V.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan state pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [beror63@mail.ru](mailto:beror63@mail.ru)  
**Daudova P.A.**, MA Student, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [beror63@mail.ru](mailto:beror63@mail.ru)

**ROLE-PLAY AS A TOOL OF ADAPTATION OF CHILDREN-ORPHANS OF PRESCHOOL AGE.** The article raises an urgent problem of adapting orphans and children without parental care. The authors argue that the application of a creative approach to the phased methodology of the role-playing game, with the inclusion of elements of acquaintance with folk art, contributes not only to the establishment of communication links between children, children and teachers, children and students-volunteers, but also significantly expands children's knowledge about professions, folk crafts and traditions of their region and the country as a whole. The result of the work is a theoretical justification of the problem and the allocation of the creative environment as a factor affecting the socialization of children and the development of abilities.

**Key words:** adaptability, role-playing game, individual approach, communication skills, emotional well-being.

**В.К. Агагагимова**, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [beror63@mail.ru](mailto:beror63@mail.ru)

**П.А. Даудова**, магистрант факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [beror63@mail.ru](mailto:beror63@mail.ru)

## СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье поднимается актуальная проблема адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Авторы утверждают, что применение творческого подхода к поэтапной методике сюжетно-ролевой игры, с включением элементов знакомства с народным творчеством, способствует не только установлению коммуникативных связей между детьми, детьми и педагогами, детьми и студентами-волонтерами, но и значительно расширяет знания детей о профессиях, народных промыслах и традициях своего региона и страны в целом. Результатом работы является теоретическое обоснование проблемы и выделение творческой среды в качестве фактора, влияющего на социализацию детей и развитие способностей.

**Ключевые слова:** адаптированность, сюжетно-ролевая игра, индивидуальный подход, коммуникативные навыки, эмоциональное благополучие.

### Введение

В современных условиях крайней нестабильности ситуации российского общества всё более актуальной становится задача сохранения личности, её адаптированности, охраны психического здоровья, наиболее полного раскрытия потенциальных возможностей детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Проблемой, объединяющей вокруг себя усилия многих специалистов, работающих с детьми, в последнее время становится проблема адаптации к условиям современного социума [1 – 14]. В соответствии с основными направлениями экспериментальной работы нами были проанализированы содержание и методы работы педагогического коллектива детского дома № 7 г. Избербаш (ул. Маяковского, 139 В) с точки зрения влияния на адаптацию ребёнка, что позволило разработать методику работы по поддержке обозначенного процесса для ребёнка-сироты средствами сюжетно-ролевой игры.

### Основное содержание статьи

Проблема формирования адаптации в сюжетно-ролевой игре разрабатывалась относительно дошкольного и младшего школьного возраста в течение длительного периода отечественными учёными, которыми установлено, что решающим в приобретении адаптационного опыта ребёнка являются коллективные игры, занятия, труд и необходимые для детей качества развиваются главным образом в процессе общения детей друг с другом и взрослыми в повседневной жизни [2 – 4]. В сюжетно-ролевой игре ребёнок объединяется с другими детьми для достижения совместной цели, в ходе игры дети согласовывают свои действия, приучаются к сотрудничеству, взаимопомощи. В игре создаются благоприятные условия, способствующие развитию социальных навыков, наличие которых зависит от среды, от умения ребёнка входить в общество сверстников и взрослых.

Доказано, что наиболее эффективной для адаптации и развития коммуникативных отношений для детей рассматриваемого нами возраста является длительная сюжетно-ролевая игра. При этом большое значение приобретает не только содержание игры, но и умение педагога научить и развивать в игре избирательные интересы детей. Исследователи установили связь и зависимость между ростом сознательной, целенаправленной деятельности детей в игре и формированием коммуникативных отношений [5; 7]. Однако в исследованиях не нашли должного освещения вопросы влияния взаимоотношений детей на процессы адаптации, социализации, коллективизма и зависимости возникающих игровых отношений на характер взаимоотношений детей в группе, а также планирование приёмов начал коллективизма в сюжетно-ролевой игре. Эти вопросы стали предметом нашего изучения. Задача заключалась в том, чтобы определить степень влияния сюжетно-ролевой игры на формирование у детей-сирот адаптированности, умения договариваться в игре, согласования своих действий с действиями товарищей, распределение ролей, игрового материала, проявление активности в выполнении взятой на себя роли, а также степень влияния возникающих игровых отношений на характер личностных взаимоотношений в группе. Также в исследовании рассматриваются особенности сюжетно-ролевой игры у пятилетних детей, а также выделены наиболее эффективные приёмы воспитания в игре и некоторые приемы планирования педагогического руководства. В результате экспериментального исследования было установлено, что сюжетно-ролевая игра недостаточно используется в качестве средства адаптации и формирования личности детей-сирот и детей, ставших без попечения родителей. Игры, возникающие по инициативе детей, не всегда включаются воспитателем в педагогический процесс, а существуют самостоятельно. В основе их часто лежит стихийный опыт ребёнка, он привносит в игру не всегда педагогически оправданное содержание. Так, отрядное явление-возникновение сюжетно-ролевой игры по инициативе ребёнка – не всегда способствует воспитанию положительных качеств личности. Кроме того, изо дня в день, повторяя содержание игры без вмешательства взрослого (косвенного или непосредственного), ребёнок не развивается, поэтому игры превращаются просто в функциональную деятельность. Иногда неудовлетворительно осуществляется формирование игровых интересов, и план воспитателя представляет собой ряд совершенно не связанных между собой занятий.

Следует отметить, что многие педагоги затрудняются в выборе наиболее эффективных приёмов воспитания в игре, а также в планировании педагогического руководства по адаптации детей-сирот дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Учитывая эти недостатки и трудности, мы использовали в экспериментальной работе разнообразные средства руководства сюжетно-ролевой игрой и в первую очередь стремились к тому, чтобы создать при этом благоприятные условия

для воспитания коллективных взаимоотношений, что является важным условием осуществления адаптации к окружающему социуму. Условно работа была разделена на три этапа.

На первом этапе мы изучили уровни игры, состояния взаимоотношений детей, игровые интересы доэкспериментального периода. Методика работы с детьми включала беседы, наблюдения. На втором этапе изучались уровни игры и состояния в ней взаимоотношений после целенаправленного руководства педагога по повышению эффективности сюжетно-ролевой игры в воспитании детей-сирот. На третьем, заключительном этапе проводился анализ сюжетно-ролевой игры и взаимоотношений в ней после использования предусмотренных экспериментом приёмов по повышению эффективности сюжетно-ролевой игры.

Сравнение показателей на разных этапах даёт наглядную картину повышения уровня игры и характера взаимоотношений в ней, складывающимися между детьми в процессе игр («Больница», «Дом», «Шоферы», «Моряки», «Магазин», «Пограничники», «Строители»). Оказалось, что наиболее интересными были для детей игры в «дом», «магазин», «моряков». Несмотря на то, что эти игры вызвали неизменный интерес, длились они недолго – 12 – 15 минут, между детьми не возникало устойчивых взаимоотношений. Содержание игр было однообразным, поэтому возникнув, они быстро распадались. Часто дети в них не распределяли роли, не договаривались о способах действия.

Для определения характера личностных взаимоотношений детей широко использовались наблюдения за их поведением и взаимоотношениями в игре и других видах деятельности. Дополнительно была использована разработанная Я.Л. Коломинским методика «Выбор в действии». В соответствии с нею было проведено рисование на тему «Два жадных медвежонка». У каждого в отдельности воспитатель спросила, кому бы из детей он захотел подарить работу. Имя ребёнка записывалось на обратной стороне рисунка. Результаты детям не объявлялись. Анализ полученных данных позволил подвести итоги. Всего 9 детей были авторитетны у товарищей. Остальные 10, не получивших выборов товарищей, отмечены как безинициативные, не присоединяющиеся к коллективным играм, замкнутые. Следовательно, необходимо было использовать активную детскую деятельность – сюжетно-ролевую игру для воспитания у детей общительности, целеустремленности, взаимопомощи. Доказано, что эффективным средством воспитания игра может быть только в том случае, если она содержательна и формирует устойчивые интересы, если дети будут знать, что и как они должны отразить в ней [10; 12]. Поэтому работа по формированию навыков социализации у детей была организована в двух направлениях: совершенствование планирования и установление преемственности во всей воспитательной работе, что способствовало организации интересных, содержательных игр и вовлечению детей в игры, а также дифференцированное использование приёмов руководства по воспитанию детей-сирот в игре.

Правильность такой постановки вопроса подтвердилась в ходе эксперимента. В течение года дети играли в семь сюжетно-ролевых игр. Мы старались каждую из них использовать в качестве средств нравственного воспитания. Например, сюжетно-ролевая игра «Строители», длившаяся в течение четырёх недель, способствовала воспитанию у детей заботливого отношения детей друг к другу, умения договариваться об игре, распределить роли, подчинить свои интересы интересам общего дела. Она способствовала развитию у детей активности, умения играть вместе. Так, на первом этапе, когда дети начали играть, трое из них, ставшие инициаторами, принимали в игре активное участие. Уже через десять дней, после проведённой воспитательной работы по развитию и обогащению содержания игры, в ней принимали участие остальные дети. Возросла активность не только в игре. На третьем этапе совершенно другим стал и характер объединения. Если вначале дети почти не договаривались, каждый выполнял свою задачу и перед ними не стояла общая цель, то на третьем этапе игры почти все дети были объединены общей целью: они строили город с красивыми улицами, домами и площадями. Кроме мальчиков-строителей и архитекторов, девочки устроили столовую для сотрудников, медицинский пункт, библиотеку с фонотекой и аудиогидом по культурно-значимым местам и городам Дагестана. В этом направлении большую работу провели шефы – студенты-волонтеры факультета социальной педагогики и психологии Дагестанского государственного педагогического университета, которые организовали видео-экскурсии с применением аудиогидов, что являлось новым в работе с дошкольниками детского дома; помогали составлять фонотеку народных песен и произведений дагестанских компо-

зителей, воспитывая в детях любовь и гордость за малую родину, родной край и расширяя познания детей в данной области.

Повторно проведенный эксперимент по выявлению уровня личностных взаимоотношений показал, что уровень значительно повысился на третьем этапе работы.

Таким образом, на основе проведенной экспериментальной работы, можно с уверенностью сказать, что содержание сюжетно-ролевой игры является важным фактором в формировании коллективных взаимоотношений как условия социализации детей-сирот.

Повышение эффективности содержания сюжетно-ролевой игры, индивидуальная работа с детьми, продуманное, целенаправленное планирование педагогического руководства позволили нам сделать сюжетно-ролевую игру неотъемлемой частью всей воспитательной работы в группе, создать благоприятные эмоциональные условия для развития личности и социализации детей-сирот. Планирование работы педагогом включает в себя:

- систему работы, направленную на формирование игровых интересов, обеспечивающую создание условий для возникновения сюжетно-ролевой игры;
- воспитательную работу, направленную на развитие и обогащение содержания конкретной игры, возникающей на основании личного опыта детей;
- планирование приемов работы, способствующих формированию у отдельных детей навыков коллективизма, развитию коллектива группы.

#### Библиографический список

1. Агаргимова В.К., Джаватова А.А. Применение сказкотерапии в процессе адаптации детей-сирот к условиям школы-интерната. *Мир науки, культуры и образования*. 2018; 6 (73): 137 – 138.
2. Николаева Е.И. *Психология детского творчества*. Санкт-Петербург, 2006.
3. Петровский А.В. *Личность в психологии: феномен субъективности*. Ростов-на-Дону, 1996.
4. Поливанова К.Н. *Шестилетки: диагностика готовности к школе*. Москва, 2009.
5. *Практическое руководство по терапии творческим самовыражением*. Под редакцией М.Е. Бурно. Москва: Академический Проект, ОПП, 2003.
6. Роджерс К.Р. *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Педагогика, 1994.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Москва, 1980.
8. Селиванов В.С. *Основы общей педагогики*. Москва, 2002.
9. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. *Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания*. Москва, 2003.
10. Сухомлинский В.А. *О воспитании*. 4-е изд. Москва, 1982.
11. Фурманов И.А., Аладын А.А., Фурманова Н.В. *Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства*. Минск, 2009.
12. Хрисанова Е.А., Сергеева Н.Ю. Артпедагогика в системе современного воспитания. *Народное образование*. 2003; 7: 137 – 141.
13. Хухлаева О.В. *Радость творчества*. Москва, 2007.
14. Шушарджан С.В. *Музыкотерапия и резервы человеческого организма*. Москва, 2007.

#### References

1. Agaragimova V.K., Dzhatavata A.A. Primenenie skazkotterapii v processe adaptacii detej-sirot k usloviyam shkoly-internata. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 137 – 138.
2. Nikolaeva E.I. *Psixologiya detskogo tvorchestva*. Sankt-Peterburg, 2006.
3. Petrovskij A.V. *Lichnost' v psixologii: fenomen sub'ektivnosti*. Rostov-na-Donu, 1996.
4. Polivanova K.N. *Sheshtiletki: diagnostika gotovnosti k shkole*. Moskva, 2009.
5. *Prakticheskoe rukovodstvo po terapii tvorcheskimi samovyrazheniem*. Pod redakciej M.E. Burno. Moskva: Akademicheskij Proekt, OPPL, 2003.
6. Rodzhers K.R. *Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka*. Moskva: Pedagogika, 1994.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psixologii*. Moskva, 1980.
8. Selivanov V.S. *Osnovy obschej pedagogiki*. Moskva, 2002.
9. Stepanov E.N., Luzina L.M. *Pedagogu o sovremennykh podhodah i koncepciyah vospitaniya*. Moskva, 2003.
10. Suhomlinskij V.A. *O vospitanii*. 4-e izd. Moskva, 1982.
11. Furmanov I.A., Alad'in A.A., Furmanova N.V. *Psixologicheskie osobennosti detej, lishennyh roditel'skogo popechitel'stva*. Minsk, 2009.
12. Hrisanova E.A., Sergeeva N.Yu. Artpedagogika v sisteme sovremennogo vospitaniya. *Narodnoe obrazovanie*. 2003; 7: 137 – 141.
13. Huhlaeva O.V. *Radost' tvorchestva*. Moskva, 2007.
14. Shushardzhan S.V. *Muzykotterapiya i rezervy chelovecheskogo organizma*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 371

**Agaragimova V.K.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dagestan state pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: beror63@mail.ru

**Magomedova M.S.**, MA Student, Faculty of Social Pedagogy and Psychology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia),

E-mail: beror63@mail.ru

**THE INCREASE OF EFFICIENCY OF PREPARATION OF BACHELORS IN SOCIAL PEDAGOGY PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS OF RURAL SCHOOLS.** The article reveals the importance of the task of training specialists for rural schools. The problem is justified from the standpoint of psychological and pedagogical support, the main place in which is given to the use of innovative technologies, as well as pedagogical practice, organized taking into account the specifics of rural schools. The article notes that the issues of training future social pedagogues for vocational guidance of schoolchildren are reflected in the work plan of the Department, faculty; in the annual plans of the University this problem is given one of the important places. In the office of social pedagogy of the faculty and the University library are decorated card files of literature, video and audio funds that allow students to better prepare to assist students in the right choice of profession. The authors state that the result of the work is that a third of graduates of the faculty annually get a job in rural schools.

**Key words:** practical skills, individual approach, innovative technologies.

**В.К. Агаргимова**, канд. пед. наук, доц. факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

**М.С. Магомедова**, магистрант факультета социальной педагогики и психологии, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: beror63@mail.ru

# ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

В статье раскрывается важность задачи подготовки специалистов для сельских школ. Проблема обосновывается с позиций психолого-педагогического сопровождения, основное место в котором уделено применению инновационных технологий, а также педагогической практике, организуемой с учётом специфики сельской школы. В статье отмечается, что вопросы подготовки будущего социального педагога к профориентации школьников отражены в плане работы кафедры, факультета; в годовых планах университета этой проблеме отводится одно из важных мест. В кабинете социальной педагогики факультета и университетской библиотеки оформлены картотеки литературы, видео- и аудио- фонды, которые позволяют студентам лучше подготовиться к оказанию помощи учащимся в правильном выборе профессии. Авторы констатируют, что результатом работы является то, что треть выпускников факультета ежегодно устраиваются на работу в сельские школы.

**Ключевые слова:** практические навыки, индивидуальный подход, инновационные технологии.

## Введение

Современный этап развития отечественного педагогического образования характеризуется значительными трудностями при формировании у учащихся школ, лицеев, гимназий профессиональных умений и навыков, а также недостаточной связью с практикой и запросами школьного звена, особенно школ сельской местности [1 – 4]. Республика Дагестан стала пилотным регионом, где воплощается проект «Сельский (земской) учитель», который разработан с целью привлечения в общеобразовательные учреждения села квалифицированных специалистов. Направленность системы образования на поиск обновления профориентационной подготовки отражена в документах, таких как Федеральные государственные образовательные стандарты, Закон «Об образовании РФ», Государственная программа РФ «Развитие образования на 2018 – 2025 годы», программа «Стратегия образования-2030» и др.

Следовательно, одним из путей реализации такой связи является усиление профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса педагогического вуза с учётом условий как городских, так и сельских школ.

## Основное содержание статьи

Профессионально-педагогическая направленность включает в себя готовность студента к педагогическому труду. Изучение процесса её формирования у студентов является важной теоретической и практической задачей современной вузовской подготовки, успешное решение которой будет способствовать научному обоснованию процесса профессионального становления личности педагога, разработке модели учителя будущего [8 – 11]. Одним из главных направлений деятельности Дагестанского государственного педагогического университета является формирование высококвалифицированных специалистов для сельской школы, психологически и практически подготовленных к работе в условиях села, способных быть не только воспитателями детей, но и общественными деятелями.

В решении этой задачи важную роль играет педагогическая практика, организуемая с учётом специфики сельской школы и прежде всего с учётом тесной связи учебно-воспитательного процесса с сельскохозяйственным производством Республики Дагестан и ведения профориентационной работы среди школьников на сельскохозяйственные профессии.

Каждый студент одну из плановых практик, чаще на выпускном курсе, проходит в сельской школе. Кафедры факультета социальной педагогики и психологии разработали основные требования, которым должна удовлетворять сельская школа как база педагогической практики: наличие квалифицированных учителей по профилям подготовки, необходимой учебно-материальной базы (кабинетом, опытного участка, географической площадки, кабинетом психолога, социального педагога, логопеда), устойчивые связи школы с сельскохозяйственным предприятием в решении вопросов профориентации учащихся; наличие в школе ученической производственной бригады; возможность обеспечения студентов жильём и удобные транспортные связи. Дагестанский государственный педагогический университет помогает школам создавать эти условия. Этому способствуют многолетние шефские связи с сельскими школами, организация семинаров учителей, привлечение их к научно-методической работе, помощь в оснащении кабинетов и т. д.

Психолого-педагогическая подготовка к практике на факультете социальной педагогики и психологии ДГПУ начинается с первого курса, когда студенты выполняют задания педагогического характера (руководят кружком, проводят тематическую беседу, предметные олимпиады, изготавливают наглядные пособия, работают в школе будущего учителя, активно включаются в студенческое научное общество, разрабатывают образовательные маршруты, организуют волонтерские отряды, участвуют в качестве сопровождающих консультантов в разработках видео-проектах, в олимпиадах, форумах с привлечением учащихся школ и т. д.). Систематически организуются встречи студентов с учителями сельских школ, социальными педагогами и психологами, посещаются в школе занятия. Во всех изучаемых дисциплинах факультета учтены вопросы, связанные с сельской школой. Организуются фокус-группы, индивидуальные образовательные планы, спецкурсы, спецсеминары или факультативы, учитывающие специфику этой работы. К проведению занятий обязательно привлекаются сельские учителя. Необходимо отметить, что ощутимую помощь приносят спецкурсы по организации

работы пионервожатых в разработанном образовательном маршруте. Также все студенты, посещающие факультатив по использованию средств интерактивного сопровождения умеют монтировать видео-уроки, слайд-фильмы, делать презентации, мультфильмы с озвучиванием и музыкальным сопровождением.

Перед практикой систематически проводится инструктаж студентов по особой программе по 2-4 часа в неделю, олимпиада будущих практикантов «Мы готовимся к практике», конкурс по составлению методического сопровождения и т. д. Одновременно идёт подготовка к практике методистов института, в районах проводится семинар директоров, завучей, учителей, психологов и социальных педагогов, участвующих в практике студентов.

В школу направляется по 4 – 8 студентов, при комплектовании группы учитывается их теоретическая подготовка, организационные навыки, художественная одарённость и научно-методические интересы. За каждой группой на длительный срок закрепляется методист, что способствует укреплению связей со школой. Это правило обязательно для проведения педпрактики в сельских школах на четвертом курсе.

За время практики студенты оказывают существенную помощь в оформлении кабинета социального педагога, психолога, изготовлении наглядных пособий, проведении тренингов и ролевых игр, арт-терапии, проводят уроки-экскурсии на объекты, а практические уроки на местности связывают с сельскохозяйственной направленностью жизни села. Широко привлекается краеведческий материал.

Большое внимание уделяется подготовке студентов к работе с родителями учащихся по организации лектория, тренингов, встреч со специалистами, проведение мероприятий с привлечением детей.

Одним из главных направлений психолого-педагогической подготовки является участие студентов в профориентационной работе в сельских и городских школах, так как профессиональная ориентация учащихся является составной частью работы социального педагога [5 – 7]. Профориентационной работе уделена значительная часть воспитательной работы школы, призванной готовить подрастающее поколение к трудовой жизни в соответствии с личностными склонностями и потребностями социума. Научные исследования и повседневная практика показывают, что если профессия выбрана правильно, по призванию, то труд для человека становится источником радости, творческого вдохновения и приносит большую пользу обществу. Поэтому в современных условиях подготовка подрастающего поколения к правильному выбору профессии является одной из важнейших задач школы и в целях улучшения подготовки будущего социального педагога к работе по профориентации учащихся активно используются предметы психолого-педагогического цикла [8; 9]. Например, в курсе педагогики для раскрытия форм и методов профориентации школьников широко используется раздел «Дидактика», в процессе изучения которого студенты знакомятся с методикой профориентации учащихся на занятиях. Хорошая возможность в этом плане имеется также при изучении таких тем, как «Трудовое воспитание», «Работа классного руководителя», «Внеклассная и внешкольная работа с учащимися», «Воспитание детей в семье» и др.

Большое внимание на факультете уделяется знакомству студентов с формами и методами профориентации учащихся в процессе изучения частных методик, специальных дисциплин. В течение ряда лет студенты изучают спецкурс «Педагогические основы профессиональной ориентации школьников», содержание программы распределено по темам «Задачи и содержание профориентации учащихся в РФ», «Трудовое воспитание как основа профориентации школьников», «Профессиональное просвещение», «Изучение школьников в целях профориентации», «Профессиональная консультация», «Профессиональный отбор», «Профессиональная адаптация», «Формы и методы профориентации школьников», «Профориентация детей в семье». Несколько практических занятий посвящается разработке плана классного руководителя по профориентации школьников. При этом студенты учатся планированию этого раздела воспитательной работы на основе комплексного подхода с учётом склонностей и способностей молодёжи и потребностей данного экономического района в квалифицированных кадрах. Дополнительно введён спецкурс «Работа социального педагога по профориентации в ученических бригадах», в котором студенты узнают особенности деятельности, формы и методы ориентации школьников на профессии сельскохозяйственного производства РД.

Вопросы подготовки будущего социального педагога к профориентации школьников отражены в плане работы кафедры, факультета; в годовых планах университета этой проблеме отводится одно из важных мест. В кабинете социальной педагогики факультета и университетской библиотеки оформлены картотеки литературы, видео- и аудио- фонды, которые позволяют студентам лучше подготовиться к оказанию помощи учащимся в правильном выборе профессии.

Итоги практики обсуждаются на заседаниях кафедр, советах факультета социальной педагогики и психологии. Недостатки в подготовке студентов, выявленные в ходе практики, учитываются при составлении годовых и перспективных планов работы, в курсах методик специальных предметов. В результате целенаправленного использования возможностей предметов психолого-педагогического цикла, частных методик, специальных и общественных дисциплин, а также спецкурсов, педпрактики, организации студенческих научных исследований имеется значительное улучшение подготовки студентов к осуществлению профориентационной работы с учащимися. Система даёт положительные результаты в подготовке специалистов, выпускники факультета получают теоретическую и практическую подготовку к работе в сельской школе, а также определенные практические навыки.

Студенты учат анализировать опыт работы сельских школ, чему способствует написание курсовых работ на психолого-педагогические и методические темы. Некоторые виды документации, представляемой практикантами, заменяются рефератами или разработкой творческого характера по актуальному вопросу школьной методики. На итоговых конференциях студенты выступают с рефератами на методические темы о работе классного руководителя в условиях сельской школы, об общественной и краеведческой работе на селе. На конференции приглашаются студенты младших курсов.

Также наша педагогическая практика позволила внедрить во внеучебную деятельность студенческую проблемную группу инновационного направления – «Арт-терапия. Сказкотерапия в системе образования». Научным направлением деятельности СПГ является повышение эффективности работы психологов и социальных педагогов в учреждениях образования. Формами работы являются заседания СПГ (тематические / проблемные); выездные заседания; подготовка

студентов к участию в видео-конференциях и конкурсах; подготовка научных статей студентов к публикациям. Для развития умения работать в команде применялись деловые игры, кейс-методы, дискуссии, тренинги, квест-методы и т. д.

Проблемная группа предполагает использование межпредметных связей: «Возрастная психология», «Общая психология», «Психолого-педагогический практикум» и целью группы является ознакомление студентов с подходами в области терапии искусством, раскрытие общих закономерностей, принципов, приёмов и методов работы со сказкой как средством коррекционно-развивающего взаимодействия.

Задачи группы:

- формирование представления об арт-терапии как методе работы;
- усвоение основных категорий и понятий сказкотерапии;
- освоение специфических методов сказкотерапии, направленных на

установление:

- 1) позитивных взаимоотношений, развитие аналитической связи;
- 2) контактов и взаимоотношений в группе;
- 3) тесного контакта с родителями воспитанников в различных формах;
- 4) развитие творчества студентов.

Направления работы: «Введение в теорию арт-терапии, сказкотерапии, история развития», «Классификация видов сказок», «Приёмы и возможности работы со сказками», «Приём «Сочини сказку»», «Психологический анализ сказок», «Решение сказочных задач», «Разработка и защита сказкотерапевтических программ» и др.

**Выводы**

В заключении необходимо отметить, что опрос руководителей школ, в которых работают выпускники факультета, изучившие психолого-педагогические основы профориентации учащихся, а также опрос самих учителей подтвердили наше предположение о значительной эффективности избранных путей подготовки будущих социальных педагогов по оказанию действенной помощи учащимся в их профессиональном самоопределении. Результатом работы является то, что треть выпускников факультета ежегодно устраиваются на работу в сельские школы.

#### Библиографический список

1. Агарагимова В.К., Даудова Д.М., Маматханов А.К. Познавательная мотивация как основа познавательной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 6 (73).
2. Зеер Э.Ф. *Психология самоопределения в ранней юности*. Москва: МПСИ, 2008.
3. Качалов Д.В. Формирование культуры самообразования студентов посредством рефлексивно-аналитического практикума. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 20 – 22.
4. Абрамова Н.А. Формирование мотивации к научно-исследовательской деятельности у бакалавров дефектологического профиля в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 29 – 32.
5. Ищенко Т.Н., Акимова М.О., Бардаков А.В., Вчерашняя О.Э. Социальное проектирование как средство развития личности обучающихся в образовательном процессе вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 153 – 155.
6. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. *Профориентация*. Москва: Академия, 2006.
7. Пряжников Н.С. *Методы активизации личного и профессионального самоопределения*. Москва, 2002.
8. Соломин И.Л., Бендюков М.А. *Ступени карьеры. Азбука профориентации*. Москва: Речь, 2006.
9. Столяренко Л.Д. *Психодиагностика и профориентация в образовательных учреждениях*. Ростов-на-Дону, Феникс, 2005.
10. Умариева С.З., Рагимханова Л.К., Агарагимова В.К. Понимание учащихся студентами-практикантами как педагогическая проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 3 (76).
11. Шевченко М.Ф. *Тренинг «Профориентация для старшеклассников»*. Москва: Речь, 2007.

#### References

1. Agaragimova V.K., Daudova D.M., Mamathanov A.K. Poznavatel'naya motivaciya kak osnova poznavatel'noj deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 6 (73).
2. Zeer E.F. *Psikhologiya samoopredeleniya v ranney yunosti*. Moskva: MPSI, 2008.
3. Kachalov D.V. Formirovaniye kul'tury samoobrazovaniya studentov posredstvom refleksivno-analiticheskogo praktikuma. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 20 – 22.
4. Abramova N.A. Formirovaniye motivatsii k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti u bakalavrov defektologicheskogo profilya v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 29 – 32.
5. Ischenko T.N., Akimova M.O., Bardakov A.V., Vcherashnyaya O.E. Social'noe proektirovaniye kak sredstvo razvitiya lichnosti obuchayushchisya v obrazovatel'nom processe vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 153 – 155.
6. Pryazhnikov N.S., Pryazhnikova E.Yu. *Proforientatsiya*. Moskva: Akademiya, 2006.
7. Pryazhnikov N.S. *Metody aktivizatsii lichnogo i professional'nogo samoopredeleniya*. Moskva, 2002.
8. Solomin I.L., Bendyukov M.A. *Stupeni kar'ery. Azbuka proforientatsii*. Moskva: Rech', 2006.
9. Stolyarenko L.D. *Psikhodiagnostika i proforientatsiya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah*. Rostov-na-Donu, Feniks, 2005.
10. Umarieva S.Z., Ragimhanova L.K., Agaragimova V.K. Ponimaniye uchashchisya studentami-praktikantami kak pedagogicheskaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 3 (76).
11. Shevchenko M.F. *Trening «Proforientatsiya dlya starsheklassnikov»*. Moskva: Rech', 2007.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 378.1

**Belogash M.A.**, senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MABelogash@fa.ru  
**Melnichuk M.V.**, Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

**LEADERSHIP CHANGE IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS.** Due to the increased influence of knowledge on society higher educational universities seek to transform through new leadership paradigms drawing on the learning, teaching and research undertakings across all segments of academic communities. The paper concentrates on the necessity to shift the leadership focus from top-down to down-to-top propagation of leadership initiatives. The authors give weight to educational agents for leadership impact and emphasize university teachers' capacity to transform fundamental knowledge into practical knowledge and then apply

it to create new knowledge. The authors provide empirical insights into the ways of enhancing research activity through leadership transformations in the Financial University under the Government of the Russian Federation. The paper suggests a new perspective on change leadership initiation and invites further research on its tangible embodiment.

**Key words:** higher education, leadership paradigms, leadership agents and recipients, teaching-centered universities, academic research activity.

**М.А. Белогаш**, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: MABelogash@fa.ru

**М.В. Мельничук**, д-р экон. наук, канд. пед. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

## НОВАЯ ПАРАДИГМА ЛИДЕРСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время знания считаются движущей силой социально-экономического роста. В основе концепции экономики, основанной на знаниях, лежит растущая роль информации, технологий и образования при достижении наивысшей экономической эффективности. Таким образом, на протяжении последних десятилетий лидерство в области высшего образования представляет особый интерес для современных исследователей сферы управления. Поскольку знания оказывают все большее влияние на общество, высшие учебные заведения стремятся к трансформации за счет новых парадигм лидерства, опираясь на обучение, преподавание и различные исследовательские проекты в научных кругах. В данной статье основное внимание уделяется необходимости изменения парадигмы лидерства: инициативы наиболее эффективны, если они реализуются в организации не «сверху вниз», а «снизу вверх». Подчеркивается принципиальная роль преподавателей высших учебных заведений в процессе трансформации фундаментальных знаний в практические знания и далее в процессе применения их для создания новых знаний и предлагается новый взгляд на инициацию трансформации лидерства.

**Ключевые слова:** трансформационное лидерство, высшее образование, подходы к лидерству, агенты и получатели лидерства, образовательная-исследовательская деятельность.

### Введение

В XXI веке общество, и высшие учебные заведения в том числе, существуют в быстро меняющейся среде, в которой параллельно возникают как проблемы, так и новые возможности. Как общество, так и институты высшего образования стремятся к глобализации и становятся более демократичными. Экономическая важность знаний растет вследствие того, что знания стали основным фактором, дающим странам сравнительное преимущество, а также способствующим их развитию и либерализации процессов во всем мире. Для университетов жизненно необходимо использовать новые возможности и раскрывать их инновационный потенциал для создания новых социально-экономических, политических, и культурных стандартов [1].

Университет может выполнять функцию двигателя социально-экономического прогресса, только если он в состоянии реагировать на смену приоритетов и справляться с вызовами. Высшие учебные заведения, в этой ситуации вынуждены меняться [2; 3], так как самой важной потребностью становится потребность в трансформации. Но изменения бросают вызовы; моделируя понятие современной организации, ряд исследователей определили источник существующих вызовов. Сегодня университетам совсем не просто найти компромисс между сохранением статуса-кво и инновационными изменениями [4]. Социально-экономические проблемы растут на фоне глобализации экономики, усиливается борьба за лучших студентов, коммуникационные и информационные технологии развиваются необыкновенно быстрыми темпами [5]. Перед современными вузами стоит выбор: либо предлагать обществу легко приспосабливающийся социально-экономический продукт, пригодный для нынешней экономической реальности и удовлетворяющий её текущим потребностям, либо увеличивать ценность интеллектуального ресурса нации, становясь наиболее эффективной трансформационной силой в обществе, способствующей его социально-экономическому процветанию. Выбор очевиден: высшие учебные заведения должны признать, что им суждено быть лидерами трансформаций, поскольку они могут направлять развитие общества и развиваются сами в ответ на социальные изменения [1].

### Основное содержание статьи

В связи с вышесказанным, российские университеты должны тщательнее, чем когда-либо ранее, переосмыслить понятие лидерства в образовании, поскольку это – самая эффективная движущая сила перемен. Для ответственных университетов крайне важно иметь опытных и жизнеспособных лидеров, умеющих выполнять работу по трансформации общества, потому что никакие инновации не происходят сами по себе, и для любого изменения нужен лидер.

Неудивительно, что в настоящее время лидерство стало одной из наиболее быстро развивающихся областей науки, и в настоящее время особенно интересно исследование лидерства в области образования. Мы полагаем, что данное явление наиболее эффективно можно изучить с мультидисциплинарной точки зрения, опираясь на психологию, социологию, педагогику, теорию менеджмента и теорию сложных систем; такой подход раскрывает феномен управления в области образования для нового переосмысления.

Один из широко известных современных авторов теории лидерства, Джон П. Коттер, формулирует свой взгляд на успешную трансформацию организаций. Его основной тезис заключается в том, что быстро растет потребность в организационных изменениях. По его мнению, используемые в настоящее время управленческие методы комплексного управления качеством (TQM), реструктуризации, реинжиниринга, и т. д. далеки от ожиданий, потому что они не учитывают человеческого поведение [6; 7].

Одним из ценных решений, предложенных этим исследователем, являются две согласованно функционирующие системы. Традиционные структуры и организационные процессы дополняются операционной системой, сфокусированной на стратегии, которая использует сложную, быстро реагирующую, сетевую

структуру и набор новых рабочих процессов, с помощью которого проводят постоянную оценку внутренней и внешней эффективности бизнеса и принимают креативные меры в ответ на вызовы деловой среды. Принципы, лежащие в основе двойной операционной системы, включают использование широко распространенных агентов перемен, которые не являются традиционным исполнительным руководством, а также большую опору на лидерство, а не на традиционное управление [7]. Особое внимание уделяется обеспечению непрерывных потоков данных и взаимодействию между этими двумя системами. Взаимодействие этих систем даст уникальную адаптируемую и трансформируемую стратегическую сеть. Концепция 'двойной операционной системы' Джона П. Коттера может быть очень полезной для пересмотра существующих традиционных иерархических порядков управления в российских университетах. Это поможет смягчить любые последствия «менеджеризма», продвигать демократические ценности и способствовать переходу университетов от застывшей административно-командной системы к гибкому и быстрому взаимодействию с разными агентами перемен.

Говоря об успехах и неудачах в управлении трансформациями, Бернард Бернс, Университет Манчестера, и Филип Джексон, Ливерпульский Университет, говорят, что существует большой разрыв между интересами, которые лежат в основе любых изменений в организации, и интересами сотрудников, которые обязаны воплотить эти изменения в жизнь [8]. Фиона Граец, Университет Ла Троба, и Аарон Смит, Мельбурнский королевский технологический университет (RMIT), выступают против линейного понятия организационных изменений и приводят доводы в пользу мультипарадигматического подхода к изменениям [9]. Это может стать прогрессивным обоснованием для управления трансформациями, осуществляемыми в российских университетах.

Ещё один аргумент в пользу трансформации лидерства в области высшего образования выдвинут исследователями из Мельбурнского Королевского технологического университета. Авторы четко формулируют свою обеспокоенность по поводу того, что современное управление в области высшего образования сузилось до оценки каждого образовательного учреждения по ключевым показателям эффективности (KPI), таких как количество научных работ на факультете, количество цитат в научных работах, результаты обучения и учебной деятельности и общественное мнение [10]. Они утверждают, что подходы к управлению в высшем образовании обычно остаются сфокусированными на лидерстве, а профессиональные навыки лидеров оцениваются с помощью информационных технологий. Сегодня, по их мнению, самые насущные проблемы в области высшего образования сосредоточены вокруг развития лидерских навыков, не относящихся к компетенции позиционных лидеров [10]. Кроме того, авторы предполагают, что ожидаемые достижения лидеров в современных университетах должны быть не только закреплены в виде увеличенных KPI, но и обеспечивать появление эффективных преемников, которые позволят сфере высшего образования развиваться и идти в ногу со временем.

Ученые из Университета Аотароа делают обзор лидерских моделей в среднем административном звене. Они обращают внимание на трудности, с которыми приходится сталкиваться лидерам среднего звена, когда они должны выполнять требования своего руководства и соответствовать ожиданиям своих подчиненных, т. е. как бы оказываются между молотом и наковальней. Лидеры среднего звена находятся в особенно сложной ситуации, так как должны взаимодействовать с профессионалами на руководящих и не руководящих должностях, общаться со школами и департаментами, поддерживать баланс между исследовательской работой, преподаванием и учебными результатами факультета, преодолевать барьеры, возникающие из-за проблем в коммуникации между этими иерархиями [11].

Кармен Кэрилло, Международный Университет Каталонии, подчеркивает гендерные проблемы в парадигмах лидерства в университетах. Автор в своем

исследовании рассматривает тему лидерства женщин и утверждает, что продвижение женщин на руководящие должности является одним из основных факторов высшего образования по сравнению с делегированием руководящих ролей. Исследователи из Университета Гента изучают внедрение информационно-коммуникационных технологий в высших учебных заведениях и наглядно демонстрируют, насколько сложным является лидерство в сфере ИКТ в контексте высшего образования по сравнению с делегированием руководящих ролей. Кроме того, учитывая экспоненциальный рост вычислительных мощностей и баз данных, лидерство в сфере ИКТ обеспечивает мощный инструмент для сравнительного анализа успеваемости [13], который позволяет университетам меняться в соответствии с требованиями времени и приспосабливать свою образовательную среду к новым достижениям ИКТ.

Проведя тщательный обзор и анализ литературы, посвященной трансформационному лидерству и участникам трансформационных процессов в высшем образовании, мы пытались понять, какой потенциал трансформационного лидерства имеют участники образовательного процесса в высших учебных заведениях, а также определить взаимосвязь между лидерскими устремлениями агентов трансформаций и научно-исследовательской деятельностью студентов.

Учитывая, что, как правило, преподаватели – это личности с критическим мышлением, бескомпромиссным и принципиальным подходом, будет полезно изучить, какой потенциал лидера трансформаций имеют ведомые личности. Мы считаем, что самый прямой и быстрый способ трансформации образовательной деятельности университета для развития научно-исследовательской деятельности состоит в том, чтобы переориентировать основную силу – педагогическую деятельность – таким образом, чтобы заложить новую почву для повышения функциональности преподавателей вузов.

Исходя из этого, мы изучили мнение студентов о ценности результатов учебной деятельности, чтобы определить потенциал трансформации в интерактивной образовательной среде, сформированной преподавателями ESP (Английский язык для специальных целей), как средство самомотивации для самостоятельной и управляемой научно-исследовательской деятельности. Анкета, предлагаемая студентам второго года обучения Факультета финансовых рынков, была разработана таким образом, чтобы понять мнение студентов о модуле ESP и то, какие навыки критического мышления и исследования они приобрели за время курса (см. табл. 1).

ны признать, что существует дисгармония между нынешним положением организации и её идеальным состоянием [14].

С точки зрения академической открытости к переменам, мы считаем, что преподаватели университета являются идейными лидерами, задают тенденции, и вместе со студентами создают интерактивную среду обучения. Они создают реальные практические примеры и инициируют интересные исследования, чтобы соответствовать текущим приоритетам и предпочтениям университета. Успешными становятся те, кто способен к непрерывному самообразованию и саморазвитию. Учитывая тот факт, что задача лидера – перевести своих последователей из текущего состояния на более высокий уровень развития [15], мы считаем, что преподаватели вузов – это наиболее компетентные лидеры в области образования благодаря их умению мотивировать и вовлекать других в познавательную и исследовательскую деятельность. Самооценка навыков студентов показала, что из всех студентов бакалавриата второго курса на Факультете финансовых рынков, приблизительно три четверти обладают сильными или хорошими навыками критического мышления и исследования на иностранном языке. Кроме того, студенты демонстрируют умение анализировать и синтезировать информацию, что является основной задачей исследования. Преподаватели умело направляют студентов в процессе обучения, вовлекают их в проектные группы и помогают проводить самостоятельные исследования, а студенты взаимодействуют с преподавателями и друг с другом, создают рабочие и исследовательские группы, каждая из которых формирует свои образовательные 'микрокультуры', включающие и коллективное взаимодействие, и лидерство.

#### Выводы

Таким образом, мы пришли к заключению, что современное преобразование общества и его институтов, вызванное экспоненциальным ростом данных и информационных технологий, и, следовательно, глобальной трансформацией, активизирует силы, способствующие трансформациям и всеобщему прогрессу. Сфера образования находится на острие атаки социально-экономического развития. Перед лидерами в сфере высшего образования стоит вызов – стать лидерами перемен, а не цепляться за великопение успехов прошлого и авторитарную систему управления, которая работала по направлению «сверху – вниз». Преподаватели университетов, являясь самыми быстро реагирующими участниками процесса управления, а также получателями этого процесса, берут эстафету лидерства, поскольку они создают интерак-

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

Навыки исследования	Сильные навыки	Достаточно хорошие навыки	Нет навыков	Не знаю
Самостоятельное использование справочных материалов	78%	22%	-	-
Самостоятельная оптимальная подборка литературы для изучения	48%	52%	-	-
Составление рефератов изученной литературы самостоятельно и под руководством	11%	65%	20%	4%
Самостоятельное краткое изложение содержания и составление выводов изученной литературы	56%	31%	9%	4%
Самостоятельное изложение своего мнения и написание аргументативных эссе	22%	54%	20%	4%
Выборка основного содержания изученной литературы самостоятельно и под руководством	39%	46%	15%	-
Формулировка постановки задачи самостоятельно и под руководством	52%	42%	6%	-
Формулировка аргументов и тезисов	50%	43%	3%	4%
Формулировка выводов и/или поиск доказательств в поддержку сделанных обобщений	48%	52%	-	-
Разбивка информации на составные части и выявление мотивов или побуждающих причин	32%	44%	20%	4%
Творческое или разнообразное применение прошлых знаний и навыков, приобретенных на курсе ESP, для подготовки презентаций и отчетов на различные финансовые исследовательские темы	22%	54%	20%	4%

Первоначальные результаты исследования показали, что университеты, сфокусированные на обучении, успешно распространяют знания в обществе, удовлетворяя его социально-экономические потребности. Однако им сложно найти способы интенсификации научно-исследовательской работы среди преподавателей и студентов. Если у вуза низкий показатель научно-исследовательской деятельности, то, по всей видимости, ему требуются трансформационные изменения по направлению сверху – вниз, и лидерские стратегии и координация снизу вверх [10]. Существует причинно-следственная связь между осознанием потребности в трансформации агентами перемен и любыми зарождающимися организационными изменениями. И агенты, и получатели трансформаций долж-

тивную среду обучения – благоприятную почву для исследований и нововведений. Занимаясь профессиональным консультированием и просвещением, преподаватели университетов вовлекают студентов в исследования и помогают им развиваться в рамках научно-образовательного процесса. Эти результаты позволяют нам сделать вывод о том, что, поскольку преподаватели вузов выполняют основные функции практического лидерства: задают направления для развития студентов, продвигают самообразование и исследования, вносят изменения в организационную работу – трансформационное лидерство нашло своё воплощение в контексте изменения парадигмы развития высшего образования.

#### Библиографический список / References

1. Brennan J., King R., Lebeau Y. The Role of Universities in the Transformation of Societies. *The Open University Report*. London, 2004. Available at: <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf>

2. Goldstein J., Hazy J.K. & Lichtenstein B.B. (2010) *Complexity and the nexus of leadership: Leveraging nonlinear science to create ecologies of innovation*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
3. Bolden R., Petrov G. & Gosling J. Distributed Leadership in Higher Education: Rhetoric and Reality. *Educational Management Administration & Leadership*. 2009; 37(2): 257 – 277. Available at: <https://doi.org/10.1177/1741143208100301>
4. Swanson D.J., Creed A.S. (2014). Sharpening the Focus of Force Field Analysis. *Journal of Change Management*. 2014; 14: 1: 28 – 47.
5. Scott G., Coates H., Anderson M. Learning Leaders in Times of Change. *Academic Leadership Capabilities for Australian Higher Education*. Sydney: University of Western Sydney and Australian Council for Educational research, 2008.
6. Kotter J.P. *Leading Change*. Harvard Business School Press, Boston, 1996.
7. Kotter J.P. "Accelerate!" *Harvard Business Review* 90, no. 11; November 2012: 45 – 58.
8. Burnes B. & Jackson P. Success and failure in organizational change: An exploration of the role of values. *Journal of Change Management*. 2001; 11 (2): 133 – 162.
9. Graetz F., Smith A.C.T. Managing Organizational Change: A Philosophy of Change Approach. *Journal of Change Management*. 2010; 10 (2): 135 – 154.
10. Jones S., Harvey M., Hamilton J., Bevacqua J., McKenzie K.E., McKenzie J. (2017). Demonstrating the Impact of a Distributed Leadership Approach in Higher Education. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2017; 39 (2): 197 – 211.
11. Branson C.M., Franken M., Penney D. Middle (2015). Leadership in Higher Education: A Relational Analysis. *Journal of Educational Management, Administration & Leadership*.
12. Carrillo C. Women & Leadership in Higher Education [Review of the Book Women & Leadership in Higher Education]. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 2015; 3(1): 104 – 107.
13. Cifuentes G., Vanderlinde R. ICT Leadership in Higher Education: A Multiple Case Study in Colombia. *Comunicar*. n. 45, vol. XXIII, 2015; 45 (23). *Media Education Research Journal*.
14. Armenakis A.A., Harris S.G. Reflections: our Journey in Organizational Change Research and Practice. *Journal of Change Management*. 2009; 9 (2): 127 – 142.
15. Sohmen V.S. Change Management and Theory U Leadership. *International Journal of Global Business*. 2016; 9 (2): 102 – 110.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 378

**Sorokina E.N.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: [karpanina.elena@yandex.ru](mailto:karpanina.elena@yandex.ru)  
**Gulyakin D.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kuban State Technological University (Krasnodar, Russia), E-mail: [dvgtti@yandex.ru](mailto:dvgtti@yandex.ru)

**EDUCATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: BACKGROUND OF THE RESEARCH PROBLEM.** The process of education at all times was the most important function of society, which determines the historical nature of the prerequisites for the study of this problem. Analysis of the concepts of education shows that time has made its adjustments to the content of the goal of educating students of a modern technical university, but modern conditions today provide a justified opportunity to form, using psychological and pedagogical means, specific conditions that allow the personality of a future specialist to develop and in every way contribute to its self-development. The systemic crisis that has affected and higher education, testifies to the deep gap between the rapidly changing living conditions and the educational system, its goals, types, content and technologies of training and education of the student.

**Key words:** technical university, education, professional education, students, concept of education, personality formation, self-development, self-education.

**Е.Н. Сорокина**, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: [karpanina.elena@yandex.ru](mailto:karpanina.elena@yandex.ru)  
**Д.В. Гулякин**, канд. пед. наук, доц., Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар, E-mail: [dvgtti@yandex.ru](mailto:dvgtti@yandex.ru)

## ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Процесс воспитания во все времена являлся важнейшей функцией общества, что обуславливает исторический характер предпосылок исследования данной проблемы. Анализ концепций воспитания показал, что время внесло свои коррективы в содержание и цели воспитания студентов современного технического университета, но современные условия сегодня дают оправданную возможность формировать, используя психолого-педагогические средства, конкретные условия, позволяющие развиваться личности будущего специалиста, и всячески способствовать её саморазвитию. Системный кризис, затронувший и высшее образование, свидетельствует о глубоком разрыве между стремительно меняющимися жизненными условиями и образовательной системой, её целями, видами, содержанием и технологиями обучения и воспитания студента.

**Ключевые слова:** технический университет, воспитание, профессиональное воспитание, студенты, концепция воспитания, формирование личности, саморазвитие, самовоспитание.

### Введение

Социально-исторический контекст предпосылок исследования современных актуальных вопросов и проблем воспитания студентов в условиях современного технического университета обусловлен, прежде всего, тем, что непосредственная реализация процесса воспитания во все времена была приоритетной задачей и важнейшим предназначением любого общества. Становление и развитие цивилизованной общественной формации невозможно без трансляции молодёжи социальных, производственных, общественных, культурных и исторических навыков и установок, без опыта её участия в различных условиях перечисленных отношений.

Воспитание как педагогическое явление, в действительности, считается одним из важнейших аспектов педагогической науки, являясь при этом объектом её исследования. Значение воспитания для современного технического университета, определяется в рамках выявленной проблематики следующими предпосылками исследования.

Рассмотрим первую тенденцию, её основой служит взгляд на субъект образования, например, студента, как на объект педагогического процесса. В этом случае определяющее влияние на формирование и развитие личности оказывают внешние факторы.

Так, по мнению Ю.К. Бабанского, «воспитание в специальном педагогическом смысле – процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, её отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» [1, с. 165].

А.В. Мудрик характеризует воспитание, как «воздействие на личность общества в целом. Воспитание – целенаправленная деятельность, призванная формировать у детей систему качеств личности, взглядов и убеждений» [2, с. 39].

Такие суждения свойственны классической педагогической науке, её социо-центрическому подходу, когда воспитанию отводится управляющая роль, осуществляется конкретно ориентированное действие, результатом которого будет формирование личности с заранее определенными свойствами и качествами. В контексте такого подхода социализация, с точки зрения общественной значимости, определяет содержание развития личности. Функцией воспитания в рамках данного подхода является целенаправленное гармоничное и всестороннее развитие личности, соответствующее заранее определенным внешним параметрам. Таким образом, в образовательном процессе саморазвитие личности, как фактор отсутствует.

Вторая тенденция в педагогической науке представляет динамику философского мировоззрения относительно общественного развития современности, согласно которому, именно человек, как «личность и индивидуальность», является «центром научной картины мира» [3].

Гуманистическая платформа таких наук как философия, психология, обращение к гуманистической позиции педагогической науки делают возможным формирование другой парадигмы педагогики, другого подхода к студенту как субъекту воспитания. Вектор гуманистических идей воспитания представляет собой конкретно ориентированное направление «культуроёмкого» формирования личности в заданных условиях социума.

### Основное содержание статьи

Детально рассмотрев концепции воспитания студентов недавних лет, можно говорить о том, что наиболее определяющими факторами, в них представленными, можно считать: идеи гуманизации и гуманитаризации образования; социализацию личности; организацию условий для формирования гуманистически направленной индивидуальности, способной к активной жизнедеятельно-

сти; создание условий для развития личности, ориентированной на готовность и способность функционировать в обществе и профессии; осознание студентом важности саморазвития и самовоспитания; активизацию «интеллектуального, духовного и творческого потенциала» студенчества [3].

Проведенная аналитическая работа позволяет, опираясь на рассмотренные концепции воспитания студентов определить, что время внесло свои коррективы в содержание цели воспитания, а также способствовало возникновению таких формулировок, как «полная реализации себя в обществе»; «формирование жизнеспособной индивидуальности, гуманистически ориентированной по отношению к обществу и к себе самой»; «содействие развитию и самораскрытию у личности характера высокой степени, социальной зрелости» [3].

Тем не менее, современные условия сегодня дают оправданную возможность формировать, используя психолого-педагогические средства, конкретные условия, позволяющие развиваться личности будущего специалиста, и всячески способствовать её саморазвитию. Гуманистическая функция высшего технического образования формулируется как: «Создание условий для развития нового типа социокультурной ориентации и жизнедеятельности, направленной на саморазвитие и самосовершенствование личности будущего специалиста» [6, с. 42].

Очевидно, что позитивно реализовать данные условия дает возможность интеграция комплексного педагогического проектирования профессиональной подготовки в организацию и содержание воспитания, которая способна развивать динамичные и многомерные взаимосвязи процессов «организационно-педагогического содействия становлению будущего специалиста» и самовоспитания. Исходя из этого, для нашего понимания, воспитание студентов в условиях технического университета не просто передача опыта: социокультурного или профессионального от педагога к студенту, а настойчивое, с творческим подходом индивидуальное принятие его с перспективой «самореализации, саморазвития и адаптации к условиям профессиональной среды» [3].

Обновленную функцию современного инженера в обществе, обуславливают, прежде всего, движение вперед отечественной промышленной индустрии, включая и строительную отрасль, требующих от молодых специалистов формирования специальных личностных качеств, а также непрерывного самосовершенствования. Серьезным образом, увеличивается потребность в инженерах, готовых к инновационной деятельности, способных решать задачи, опирающиеся на инновационные и информационные технологии в проектной, управленческой, производственной и коммерческой деятельности, а также осуществлять комплексную поддержку решений таких задач. Инженер сегодня – ключевое звено научно-технического прогресса, а инженерная деятельность в современных условиях – не просто процесс, а креативные научные подходы к функционированию различного рода систем, способных совершенствуя условия выводить жизнь людей на принципиально новый уровень [4; 5; 6].

Полнота комбинации личностных качеств такого специалиста становится значимой для общества, являясь фактором его производственного и социального развития. Таким образом, в динамике профессионально-личностного становления инженера с учётом влияния социальных воздействий различного характера, а также в саморазвитии личности абсолютно значимую функцию имеет *профессиональное воспитание*.

Анализ изучения научной литературы о профессиональном воспитании студентов указывает на недостаточность работ, определяющих проблемы и пути их решения в этой области педагогической науки. В конце прошлого века к проблеме личностно ориентированного профессионального воспитания студентов в вузе обращались Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, А.М. Кузьмин [7; 8]. Авторами определено, что «такое воспитание предполагает организацию взаимодействия субъектов образования, в максимальной степени ориентированное на профессиональное развитие личности в специфику будущей профессиональной деятельности» [8].

Характеристику сущности расширенного понятия **профессионального воспитания** можно представить, как функцию трудовой и общественной жизни. В более узком контексте, как функцию современного технического университета, особым образом, формирующего условия для реализации задач подготовки будущих инженеров, обладающих высоким уровнем квалификации, инновационного мышления, профессиональной мобильности и соответствующей мотивацией, способных осуществлять свою деятельность в условиях быстрого обновления технологий во всех аспектах жизнедеятельности человека, включая нестандартные ситуации [3].

Становление современного инженера, как специалиста-профессионала, можно сравнить с непрерывностью поступательного движения, в процессе (в условиях) которого «проектируется» его личность. Начиная с профессиональной ориентации как концепции условий, ориентированных помочь молодым людям осуществить свой профессиональный выбор, направление и область планируемой профессиональной деятельности, происходит включение в процесс профессионализации инженерного труда, подготовки профессионального инженера. Далее, уже на начальном этапе обучения важны знание и понимание сути и роли своей профессии, подробная информированность о способах и виде предстоящей деятельности, которые позволят студенту активнее развиваться, формировать «личностную модель самодвижения» к достижению максимального уровня в профессиональной реализации и профессиональном мастерстве [7].

Как указывает Э.Ф. Зеер, процесс самодвижения личности в профессионализме предполагает прохождение ряда стадий. Так, например, первая стадия, «оптация» (лат. желание, избрание) формирует определение личностных предпочтений, включая осознание своего профессионального определения, учитывая индивидуально-психологические особенности. Вторая стадия формулируется как «профессиональная подготовка», где формируются направленность будущей профессиональной деятельности, а также систематизируются профессиональные знания, умения и навыки, начинает появляться опыт решения профессиональных ситуаций и задач в теории и на практике. Третья стадия, «профессиональная адаптация», подразумевает вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование личностных и профессиональных качеств, опыт самостоятельного выполнения профессионально деятельности. Стадия четвертая, «профессионализация», реализует механизмы формирования позиции профессионала, внедрение его приоритетных качеств и умений, в том числе, как личности в достаточно стабильные и важные в профессиональном плане образования, осуществление квалифицированных профессиональных действий. Пятая стадия, «профессиональное мастерство», есть максимальное воплощение, деятельностное «самоосуществление» личности в профессии (творчески-креативный принцип), опираясь на «подвижные интегральные психологические новообразования» [7].

Опираясь на вышесказанное, можно сформулировать следующие задачи профессионального воспитания будущего инженера на вузовском этапе обучения. Прежде всего, это устойчивый рост и расширение заинтересованности личности профессией инженера; построение вектора профессионально-мотивационной ориентации на будущую деятельность; устойчивая динамика развертывания профессионально-личностной «Я-концепции». Эффективное разрешение поставленных задач возможно только благодаря использования «личностно ориентированной педагогической образовательного процесса» в условиях современного технического университета [7].

Принципы профессионального воспитания будущих специалистов можно определить, как исходные направляющие, ведущие установки, позволяющие организовать и структурировать комплекс системы воспитательной деятельности университета, содержащий в качестве элементов цели, задачи, содержательные компоненты и концепции методов воспитания.

## Выводы

Подводя итоги, можно отметить, что к актуальным вопросам воспитания студентов в период получения образования в условиях технического университета, и это отражено в большинстве концепций воспитания, относятся, прежде всего, недостаточно представленные формы организации, конкретные методики и педагогические технологии [9 – 11].

Нуждаются в решении проблемы воспитания, обусловленные отсутствием таких важных факторов как: отчетливая динамика социальной линии со стороны государства для текущего периода её становления, что также касается и сферы высшего профессионального образования; необходимый уровень качества подготовки педагогов высшего технического образования, осуществляющих воспитательный процесс; реализация внеаудиторной деятельности, обеспечивающая «профессиональное воспитание, самовоспитание, саморазвитие, самосовершенствование личности студента» [3]. Системный кризис, затронувший современное высшее образование, свидетельствует о глубоком разрыве между стремительно меняющимися жизненными условиями и образовательной системой, её целями, видами, содержанием и технологиями обучения и воспитания студента.

## Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Проблема повышения эффективности педагогических исследований*. Москва: Педагогика, 1982.
2. Мудрик А.В. *Воспитание в системе образования. Социализация молодежи в условиях развития современного образования*. Новосибирск: НГТУ, 2004; Ч. 1.
3. Сорокина Е.Н. *Теоретические и психолого-педагогические аспекты воспитания студентов технического университета*: монография. Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2019.
4. Гулякин Д.В. Сушностные характеристики социально-информационной культуры студента технического вуза. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2016; 1 (105): 4 – 7.
5. Гулякин Д.В. Концептуальные аспекты социально-информационной культуры студента технического вуза. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015; 1: 208 – 210.
6. Петрунова Р.А., Дулина Н.В. О главной цели образования. *Высшее образование в России*. 2002; 3: 40 – 44.
7. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*: учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический проект. Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
8. Митина Л.М. *Психология профессионализма*. Москва: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.

9. Абдулов М.Р. Профилактика наркомании среди студентов средствами физической культуры. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 28 – 29.
10. Гулякин Д.В. Социокультурные тенденции современного высшего технического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 1 (68): 274 – 275.
11. Данович Л.М., Гулякин Д.В. Развитие содержания профессиональной подготовки инженера: информационные и социальные аспекты. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 2 (69): 357.

## References

1. Babanskij Yu. K. Problema povysheniya `effektivnosti pedagogicheskikh issledovaniy. Moskva: Pedagogika, 1982.
2. Mudrik A.B. Vospitanie v sisteme obrazovaniya Socializatsiya molodezhi v usloviyah razvitiya sovremennogo obrazovaniya. Novosibirsk: NGPU, 2004; Ch. 1.
3. Sorokina E.N. Teoreticheskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty vospitaniya studentov tehnikeskogo universiteta: monografiya. Krasnodar: FGBOU VO «KubGTU», 2019.
4. Gulyakin D.V. Sushnostnye harakteristiki social'no-informacionnoj kul'tury studenta tehnikeskogo vuza. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2016; 1 (105): 4 – 7.
5. Gulyakin D.V. Konceptual'nye aspekty social'no-informacionnoj kul'tury studenta tehnikeskogo vuza. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2015; 1: 208 – 210.
6. Petruneva P.A., Dulina N.V. O glavnoj celi obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2002; 3: 40 – 44.
7. Zeer `E.F. *Psihologiya professii: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov*. Moskva: Akademicheskij proekt. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
8. Mitina L.M. *Psihologiya professionalizma*. Moskva: Mezhdunar. gumanitar. fond «Znanie», 1996.
9. Abdulov M.R. Profilaktika narkomanii sredi studentov sredstvami fizicheskoy kul'tury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 28 – 29.
10. Gulyakin D.V. Sociokul'turnye tendencii sovremennogo vysshego tehnikeskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 1 (68): 274 – 275.
11. Danovich L.M., Gulyakin D.V. Razvitie soderzhaniya professional'noj podgotovki inzhenera: informacionnye i social'nye aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 2 (69): 357.

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 378

**Dzhioeva A.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru

**Besaeva A.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tschinval, The Republic Of South Ossetia), E-mail: azabesaeva64@mail.ru

**Khadikova I.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, North-Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: inesainsa@yandex.ru

**THE SPECIFICITY OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN EARLY YOUTH.** The article reveals causation of studying activity by revealing particular features of students' personal development in the period of early youth. The interest to universal laws of life and, therefore, to theoretical and methodological bases of educational disciplines increases. Intellectual activity of an individual is characterized by a combination of thought activity, disposition to reasoning and high emotionality. It follows the position of the paramount importance of ideological and thematic material in the organization of psychological and pedagogical interaction during class studies in different disciplines of educational programs. The authors conclude that it is necessary to improve the teacher's scientific, theoretical and methodical training, to increase the level of his psychological culture. It is necessary to carry out personal individualization, involving such an organization of psychological and pedagogical interaction in the classroom, which takes into account the life experience, cognitive interests of students, aspirations and needs of students.

**Key words:** educational activity, personal development, early youth, students, psychological and pedagogical interaction.

**А.Р. Джюева**, д-р пед. наук, проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: ainadzhioeva@yandex.ru

**А.Г. Бесаева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тибилова, г. Цхинвал, Республика Южная Осетия, E-mail: azabesaeva64@mail.ru

**И.М. Хадикова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: inesainsa@yandex.ru

## СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье раскрывается обусловленность учебной деятельности своеобразием личностного развития обучающихся в период ранней юности. Повышается интерес к универсальным законам бытия и на этой основе – к теоретическим и методологическим основам учебных дисциплин. Интеллектуальная деятельность индивида характеризуется сочетанием активности мысли, расположенности к рассуждениям и высокой эмоциональности. Из этого следует положение о первостепенной значимости специально подобранного тематического материала в организации психолого-педагогического взаимодействия на занятиях по разным дисциплинам образовательных программ. Делается вывод о необходимости совершенствования научно-теоретической и методической подготовки педагога, повышения уровня его психологической культуры.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, личностное развитие, ранняя юность, обучающиеся, психолого-педагогическое взаимодействие.

### Введение

Лица, приступающие к обучению в старших классах общеобразовательной школы или в учреждении среднего профессионального образования, находясь, как известно, на этапе «вхождения» в период ранней юности. Имеются ли специфические особенности усвоения учебного материала, отличающие данный процесс от такового на предыдущих возрастных этапах? Актуальность данного вопроса в последние годы особенно возрастает в связи с характерными для данного периода существенными преобразованиями как в физическом, так и в личностном развитии индивида. Суть складывающейся ситуации состоит в том, что бурная скачкообразность, интенсивность физического и психического развития, наблюдаемая в подростковом возрасте, сменяется более плавным, «спокойным» его протеканием [1; 2; 3]. Возрастные характеристики, типичные для данного периода развития, уже не проявляются у индивида с прежней яркостью, ибо в значительной мере затухают определённым комплексом его типологических свойств и индивидуальных личностных особенностей. В то же время возрастная специфика данного периода развития характеризуется большей мерой определённости, проявляется во всех аспектах как учебной, так и внеучебной деятельности обучающихся и поэтому нуждается в пристальном рассмотрении.

### Основное содержание статьи

Оптимальная организация учебного процесса требует от педагога глубокого знания особенностей обучающихся, на которые можно опираться и от которых отталкиваться [4]. Необходимо иметь в виду и те свойства, на которые желательно не рассчитывать, а также особенности, проявление которых лучше нейтрализовать. Психологическая специфика данного периода должна постоянно быть в поле зрения педагога, ибо именно она обеспечивает эффективность его влияния как на деятельность, так и на личность каждого обучающегося. Рассмотрим основные характеристики данного контингента обучающихся, требующие пристального внимания учителя при анализе их возрастной специфики с целью эффективной организации психолого-педагогического взаимодействия с ними [5].

К 16 – 17 годам физическое созревание индивида в основном завершается. В контексте же интеллектуального развития рассматриваемый возрастной период не обнаруживает особо значительных качественных преобразований. На этапе ранней юности обычно наблюдается укрепление и совершенствование психических процессов, протекавших и на предыдущей стадии возрастного развития. Тем не менее, определённая специфика всё-таки обнаруживается, и обусловлена она своеобразием личностного развития индивида в период ранней юности [6].

Мышление обучающегося постепенно становится личностным, эмоциональным. Мыслительная деятельность теперь характеризуется особой аффективной окрашенностью, обусловленной, с одной стороны, формированием собственного мировоззрения индивида и, с другой – его профессиональным самоопределением. Именно данными процессами и обеспечивается специфика мышления в юношеском возрасте. Формирование у обучающихся гипотетико-дедуктивного, формального, мышления характеризуется их расположением к свободному рассуждению, к исследованию соотношений между категориями реального и возможного [7].

У каждого человека в юношеском возрасте довольно чётко проявляется стремление к расширению горизонтов освоения реальной действительности, к более глубокому познанию других людей и самого себя, к формированию собственного отношения к окружающему, к определению своего места в социуме и постановке жизненных задач [8]. Этим и объясняется повышение интереса молодых людей к самым общим, универсальным законам природы и человеческого бытия, обуславливающее их стремление к постижению теоретических и методологических основ изучаемых образовательных дисциплин, проявление обостренного интереса к познанию внутреннего мира человека и его возможностей, склонности к самоанализу и самооценке [9].

Индивид не просто представляет и конструирует для себя общую картину мира. У него формируется своё отношение к тому, что он видит и усваивает. Этим и объясняется сочетание в его интеллектуальной деятельности активности анализирующей мысли, расположенности к рассуждениям и высокой эмоциональности, впечатлительности [10].

Одним из главных психологических процессов данного возрастного периода является формирование самосознания, на основе которого осуществляется самоопределение личности, включая и профессиональное. Вчерашних подростков теперь характеризует обращенность в будущее, ожидание и предчувствие связанных с ним перемен. Для осуществления профессионального самоопределения ему предстоит соотнести собственные возможности с запросами и требованиями, предъявляемыми к человеку в условиях реализации соответствующей образовательной области.

Этап подросткового кризиса и связанных с ним конфликтов остался в прошлом. Теперь налицо существенно возросший уровень самоконтроля и саморегуляции, коммуникативности и устойчивости эмоционального самочувствия, более высокая дифференцированность в выражениях эмоциональных реакций.

В то же время индивиду данного возраста далеко не всегда удаётся избежать трудностей межличностного взаимодействия и даже конфликтных ситуаций. Имеется в виду, прежде всего, наличие несоответствия между его физической и психической зрелостью, с одной стороны, и характером социального статуса – с другой. Достигнув физической зрелости и в ряде случаев превышая своих наставников по интеллектуальной развитости, он продолжает находиться в материальной зависимости от взрослых, располагает практически такими же правами и должен выполнять те же обязанности, что и на протяжении прошедших возрастных этапов. Деятельность его строго регламентирована со стороны взрослых; что же касается собственной инициативы – диапазон её проявления значительно ограничивается условиями социальной ситуации. Таким образом, осуществляется искусственное затягивание детства, нередко приводящее к негативным последствиям: инфантильности, безответственности, пассивной социальной позиции, потребительского отношения к старшим и пр.

Наблюдаются, к сожалению, и проявления элементов безверия, даже циничности, порождаемые столкновением гражданских идей и интересов молодого человека с равнодушием и формализмом взрослых. Вышеописанные особенности функционирования познавательных процессов и личностного развития обнаруживают проявление во всех видах учебной деятельности индивида. На занятиях он характеризуется активностью мышления, интересом к решению интеллектуальных задач, к логическому упорядочиванию общих закономерностей, к самостоятельному нахождению способов решения учебных проблем. На данном возрастном этапе актуальным для обучающегося является усвоение не отдельных конкретных материалов, а сути и смысла осуществляемых действий. Его внимание привлекают такие операции, как, например, критический анализ получаемой информации, синтезирование отдельных взаимосвязанных действий и общей модели деятельности. Те виды и способы деятельности на занятии, в которых находят применение данные операции, оказываются для обучающегося в большей мере приемлемыми и целесообразными. Деятельность же, не предполагающая проявления самостоятельности, требующая использование лишь механического повторения или заучивания материала, сковывает его творческую активность, оказывается малопродуктивной и поэтому не вызывает познавательного интереса.

Однако самостоятельность, как известно, не появляется сама по себе, её формирование требует целенаправленного педагогического взаимодействия, обеспечивающего условия для реализации определенной уровневой системы обучения.

Высокий уровень умственной деятельности, представляющийся возможным для обучающегося в юношеском возрасте, обусловлен целым рядом пред-

посылок. Одна из них состоит в более развитой, чем на предыдущем возрастном этапе, производительности психической деятельности и обусловленной этим способностью к активному регулированию собственного поведения. Данная способность находит наиболее яркое проявление в сфере памяти. Юноша, имеющий целью достижение определенных успехов в учении, способен к значительным волевым усилиям.

Для обучающегося, стремящегося к самопознанию, установлению своих «пределов» и возможностей, важна именно объективная оценка, отражающая реальное качество результатов его деятельности. Он стремится не столько к получению положительных отметок, сколько к приобретению знаний.

Не следует забывать и ещё об одной особенности, характерной главным образом именно для юношества и состоящей в обусловленности отношения к отметкам определённым практицизмом, связанным с беспокойством за конечные показатели успеваемости. Неудача в каком-либо деле, неоправдавшееся стремление получить высокую отметку часто становятся причиной глубоких переживаний.

Важной характеристикой обучающихся в возрасте как ранней, так и собственно юности является возрастающая общительность, ожидание и поиск нового взаимодействия, способствующего удовлетворению потребности в личностно и профессионально ориентированной деятельности, в социальной защищённости и значимости.

Рассмотрение особенностей интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер индивида позволяет прийти к заключению о первостепенной значимости определённого материала в организации психолого-педагогического взаимодействия на занятиях по разным дисциплинам образовательных программ. Во-первых, глубокое впечатление производят на молодых людей, такие насущные проблемы общественно-политической жизни, размышление над которыми и обсуждение которых способствуют обогащению конструируемой в их сознании общей реальной картины мира. Во-вторых, в качестве важнейшего предмета межличностного взаимодействия в период ранней юности выступает именно личность, её достоинства и недостатки, способности и возможности, её нравственный мир, нравственная ценность и нравственная позиция, осмыслить и оценить которую позволяет собственное «Я».

Единственно верный путь к достижению эмоционального и нравственного резонанса со стороны юношей и девушек состоит в постановке перед ними близкой для них проблемы, предполагающей содержательную интерпретацию соответствующего материала, включающую самостоятельные размышления, сопоставление разнящихся точек зрения, активный обмен мнениями и коллективное формулирование выводов. Поэтому осуществление подобной работы представляется возможным при изучении материала любой тематики.

При этом реализация дискуссии на учебном занятии обычно предполагает определенную регламентированность и тактичную направляемость со стороны педагога, что имеет, помимо познавательного, существенное воспитательное значение. Правильное ведение учебного спора способствует формированию культуры дискуссии, развитию таких коммуникативных универсальных учебных действий, как уважение мнений других людей, проявление терпимости к позиции оппонента, построение оптимальной аргументации для отстаивания своей точки зрения. Подобные условия учебной деятельности и обеспечивают постановку реальной речевой задачи, осуществление коммуникативной мотивации, что способствует активному участию индивида в учебном процессе, в диалоге и полилоге в контексте усвоения образовательных программ [11].

Совершенно очевидно при этом необходимость осуществления личностной индивидуализации, предполагающей такую организацию психолого-педагогического взаимодействия на учебных занятиях, при которой учитываются содержание деятельности, жизненный опыт, диапазон познавательных интересов, стремлений и потребностей обучающегося как субъекта образовательного процесса, а также его мировоззренческая позиция, эмоциональная сфера и статус личности в социальном воспитательном коллективе.

### Выводы

Как видим, требования, предъявляемые в настоящее время к профессиональной компетентности педагога, работающего как в старших классах общеобразовательной школы, так и в учреждении среднего профессионального образования, достаточно высоки. Проектируя взаимодействие с обучающимися, он должен постоянно помнить, что они, ведомые пытливым интересом к внутреннему миру своих наставников, довольно неплохо разбираются в мотивах их поведения и оценивают учителя в первую очередь по его профессиональному мастерству.

Все вышеизложенное убедительно свидетельствует о высокой степени сложности проблем, о многоплановости и многоаспектности задач, стоящих перед учителем в контексте реализации психолого-педагогического взаимодействия с рассматриваемым контингентом молодежи. Их оптимальное решение требует от него систематического, непрерывного совершенствования научно-теоретической и методической подготовки, постоянного повышения уровня психологической культуры собственной профессиональной деятельности.

## Библиографический список

1. *Возрастная и педагогическая психология*: учебник под редакцией М.В. Гамезо. Москва: Наука, 2014.
2. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. *Актуальные проблемы возрастной психологии*. Москва: Педагогика, 2018.
3. Макаков А.Г. *Общая психология*. Санкт-Петербург, 2013.
4. Пантелеева Т.В. Психологические особенности и развитие эмоциональной сферы и интеллектуальных способностей в ранней юности. *Психологические науки: теория и практика*: материалы IV Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2015 г.). Москва, 2015.
5. *Педагогика*: учебное пособие под ред. П.И. Пидкасистого. Москва, 2011.
6. Ремшмидт Х. *Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности*. Москва, 2015.
7. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды*. Москва, 2012.
8. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва, 2004.
9. Пряжников Н.С. *Мотивация и стимулирование трудовой деятельности*: учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва, 2016.
10. Григорович Л.А., Марциновская Т.В. *Педагогика и психология*. Москва, 2006.
11. Ковалев В.И. *Мотивы поведения и деятельности*. Москва, 2016.
12. Магомеддибиров З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; 1: 20.

## References

1. *Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya*: uchebnik pod redakciej M.V. Gamezo. Moskva: Nauka, 2014.
2. Gal'perin P.Ya., Zaporozhec A.V., Karpova S.N. *Aktual'nye problemy vozzrastnoj psihologii*. Moskva: Pedagogika, 2018.
3. Maklakov A.G. *Obschaya psihologiya*. Sankt-Peterburg, 2013.
4. Panteleeva T.V. Psihologicheskie osobennosti i razvitie 'emotsional'noj sfery i intellektual'nyh sposobnostej v rannej yunosti. *Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Moskva, noyabr' 2015 g.). Moskva, 2015.
5. *Pedagogika*: uchebnoe posobie pod red. P.I. Pidkassistogo. Moskva, 2011.
6. Remshmidt X. *Podrostkovyj i yunosheskij vozrast. Problemy stanovleniya lichnosti*. Moskva, 2015.
7. 'El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Moskva, 2012.
8. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. Moskva, 2004.
9. Pryazhnikov N.S. *Motivaciya i stimulirovanie trudovoj deyatel'nosti*: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. Moskva, 2016.
10. Grigorovich L.A., Marcinovskaya T.V. *Pedagogika i psihologiya*. Moskva, 2006.
11. Kovalev V.I. *Motivy povedeniya i deyatel'nosti*. Moskva, 2016.
12. Magomeddibirova Z.A. Filosofskij aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; 1: 20.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 378

**Kalantaryan L.A.**, Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: lyubovkalantaryan@mail.ru  
**Sperber O.I.**, Cand of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: oks-sperber@yandex.ru

**FORMATION OF FEMALE EDUCATION IN STAVROPOL REGION. TRAINING OF TEACHERS' STAFF.** The article analyzes the process of how education in Stavropol Region was forming. The authors pay special attention to identification of socio-cultural determinants that define the development of women's education in the region. As a research task, the authors identified an attempt to reveal cause-effect relationships between the lack of teaching staff and the lack of a system in their training. The authors state the need to organize the educational process on the basis of education of moral and humane qualities of students, to identify the priority of cultural relations of the local community with the pedagogical ones. The analysis actualizes the importance of studying the problem of training of teachers in the process of formation of regional, including women's education.

**Key words:** regional education, training of teachers, forming of women's education, national enlightenment.

**Л.А. Калантарян**, канд. пед. наук, доц., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,  
 E-mail: lyubovkalantaryan@mail.ru

**О.И. Спербер**, канд. пед. наук, ст. преп., Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ставрополь,  
 E-mail: oks-sperber@yandex.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ

В статье дан анализ процесса становления образования на Ставрополье. Особое внимание авторы уделяют выявлению социокультурных детерминант, определивших пути развития женского образования в регионе. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка выявления причинно-следственных связей нехватки педагогических кадров и отсутствия системы в их подготовке. Авторы обосновывают необходимость постановки учебного дела на основе воспитания нравственных и гуманных качеств учащихся. Выявляют приоритетное значение культурного сближения местного сообщества с педагогическим. Проведенный анализ актуализировал изучение проблемы подготовки кадров как ключевой в процессе становления регионального, в том числе женского образования.

**Ключевые слова:** региональное образование, подготовка учительских кадров, становление женского образования, народное просвещение.

Некоторые аспекты процесса становления регионального образования нашли освещение в исследованиях И.В. Бентковского, П.Г. Буткова, Л.А. Воловой, А.В. Гадло, Ф.Х. Гутнова, М. Краснова, В.В. Мельникова, Г.Н. Прозрителева, Д.С. Ткаченко, С.А. Чекушева и др.

Проблемы становления женского образования на Ставрополье, подготовка учительских кадров и на сегодняшний день не стали предметом глубокого научного изучения и пристального внимания исследователей.

В первой трети XIX века, сложившаяся социокультурная ситуация выявила необходимость организации в регионе женских учебных заведений. В ноябре 1835 года предводитель дворянства Кавказской области Е.Е. Ростованов писал министру внутренних дел: «Для женского пола в Кавказской области нет не только никакого казенного заведения, никакого частного пансиона, но даже никакого учителя особенно для иностранных языков» [1, с. 55].

Уже в 1838 году стараниями генерал-лейтенанта Э.Х. Граббе в Ставрополе был открыт женский пансион, но «скромной программой своего курса» он не удовлетворял родителей многих учениц и они предпочитали определять своих

дочерей в столичные институты или в институты Керченский и Новочеркасский.

Одним из первых, кто решил открыть женщинам доступ к образованию «без различия их материального благосостояния» был Кавказский наместник, граф Михаил Семенович Воронцов. Назначенный главнокомандующим отдельного кавказского корпуса в декабре 1844 года, граф Воронцов обратил внимание и на недостаток учебных заведений во вверенном ему крае. «По его ходатайству дирекция училищ Кавказской области была изъята из ведения Харьковского учебного округа и подчинена непосредственно наместнику Кавказскому». В 1848 году по высочайшему повелению был учрежден Кавказский учебный округ, который и был открыт в апреле 1849 года.

В становлении образования на Кавказе активное участие принимала супруга графа Воронцова, организованное ею женское благотворительное общество св. Нины в мае 1846 года открыло в Тифлисе первое женское учебное заведение «для детей недостаточных родителей». В ноябре 1848 года Е.К. Воронцова обратилась к командующему войсками на Кавказской линии и в Черномории и управ-

ляющему гражданской частью в Кавказской области Н.С. Завадовскому с просьбой о содействии в организации в Ставрополе благотворительного общества и женского учебного заведения при нем «по образцу тифлисского». В свою очередь Завадовский обратился с письмами к ставропольскому губернатору генерал-майору А.А. Волоцкому, к губернскому предводителю дворянства Г.С. Калантарову и епископу Кавказскому Иеремии. Все выше перечисленные сановники выразили готовность оказать содействие. Общими усилиями в Ставрополе было организовано женское благотворительное общество св. Александры, членами которого стали более 80-ти ставропольских дам, по ходатайству Е.К. Воронцовой благотворительное общество св. Александры было принято под покровительство государыни императрицы супруги Николая I. В августе 1849 года в Ставрополе состоялось открытие первого на Северном Кавказе женского училища св. Александры. Училище расположилось в том же доме, где двенадцать лет назад, в 1837 году император Николай I открыл Кавказскую гимназию [2].

Как отмечает М. Краснов, автор исследования «Просветители Кавказа»: «Ни одно торжество в Ставрополе не происходило с такою помпой как открытие женского учебного заведения. Даже открытие лично императором Николаем I Кавказской гимназии не отличалось такой пышностью» [1, с. 56].

На начальном этапе существования первого женского учебного заведения определялось достаточно скромными задачами – воспитанием добропорядочных жен и хороших матерей. В соответствии с очерченными задачами основное внимание было направлено на религиозно-нравственное воспитание. Большой интерес регионального сообщества к женскому образованию отразился в постоянно увеличивающемся количестве учащихся. Если в первый год было принято вместо 40 девиц 57, то в последствие женское училище св. Александры было преобразовано в гимназию с количеством от 200 до 600 воспитанниц [3].

Значительный вклад в развитие регионального образования внесли такие выдающиеся деятели как Н.С. Рундовский, В.Д. Терзиев, С.Н. Марков, Я.М. Неверов, П.А. Брянчанинов. В разное время, возглавлявшие различные учебные заведения на Ставрополье, все они стремились содействовать правильной постановке учебного дела, строгой дисциплине и неукоснительному исполнению своих обязанностей, как учащимися, так и учителями. Замечательный педагог, общественный деятель, человек высоко образованный, Я.М. Неверов указывал и на необходимость эстетического развития личности учащегося, воспитания гуманности, нравственности, любви к европейской и русской культуре [4].

Не менее важным делом, было сближение местного сообщества с педагогическим. Налаживанию этой коммуникации способствовало не только появление многочисленных родительских комитетов при учебных заведениях, но и устройство различных светских «вечеров», например знаменитых «Суббот» у Януария Михайловича Неверова, или «Великосветских кружков» устраиваемых Василием Дмитриевичем Терзиевым.

В конце 40-х, начале 50-х годов все более остро стала ощущаться нехватка педагогических кадров, и отсутствие системы в их подготовке.

Я.М. Неверов отмечает в данной связи, что практически невозможно найти желающих добровольно заниматься педагогической деятельностью «по трудности обязанностей учителя». Несмотря на то, что некоторые попытки изменить ситуацию предпринимались, ситуация оставалась достаточно сложной.

В 1848 году в Тифлисской и Ставропольской гимназиях были открыты специальные классы, в которых преподавалась педагогика и дидактика, для тех, кто хотел посвятить себя педагогической деятельности в качестве учителей для низших училищ и домашних учителей. Предлагалось также, воспитанникам, обучающимся в гимназиях за казенный счёт посещать лекции в педагогическом классе и по окончании курса учительствовать в течение 5 – 6 лет.

Я.М. Неверов хлопотал и об открытии при гимназии воскресной школы для бедных детей, предполагая, что в будущем они смогут трудиться на педагогическом поприще, но этому проекту не суждено было сбыться. Ситуацию усугубило закрытие в конце 50-х годов Главного педагогического института. Отсутствие квалифицированных учителей, даже по основным предметам приводило к абсурдным ситуациям, так, например преподавание латыни осуществлялось местным аптекарем, а преподаватели греческого и географии отсутствовали вовсе, что исключало для учащихся возможность сдачи экзамена. Так, в конце 60-х годов в Ставропольской гимназии не доставало шести учителей по основным предметам.

Реформа в образовании 1871 года коснулась и Ставропольской гимназии. Её директор Л.Л. Марков возродил лучшие традиции, заложенные Я.М. Неверовым. Ученики Ставропольской гимназии получили возможность изучать новые иностранные языки, писать конкурсные литературные сочинения. Много времени они проводили в открывшейся библиотеке-читальне с богатым подбором книг по всем отраслям научного знания, литературы, искусства. По воспоминаниям современников, стены читальни были украшены многочисленными картинами, среди которых были и произведения местных художников.

Л.Л. Марков возродил и традицию культурного взаимодействия педагогического сообщества с региональным. В годы его директорства Ставропольская гимназия вновь обрела статус «очага культуры». Многочисленные вечера, устраиваемые для родителей, носили открытый просветительский характер. На них не только обсуждались злободневные проблемы регионального образования,

взаимодействия семьи и школы, но устраивались художественные и музыкальные вечера, спектакли, концерты. Марков был твердо убежден, что свободное от уроков время должно быть заполнено полезными занятиями. Для учеников были организованы хоровой кружок, инструментальный оркестр которым руководил Л.И. Шварц, а также, для тех, кто не имел желания заниматься в хоре или оркестре были организованы разнообразные ремесленные мастерские – переплетная, слесарная, столярная.

Л.Л. Марков внес значительный вклад и в развитие женского образования, на протяжении ряда лет возглавляя педагогический совет в женской гимназии. Был одним из инициаторов открытия педагогического класса при Ставропольской женской гимназии св. Александры.

Как результат реформы в образовании 1871 года, в селах Ставрополья массово начинают открываться народные школы, для которых необходимы подготовленные учителя. Свою лепту в дело становления народной школы, подготовки учительских кадров внес С.Ф. Грушевский – один из первых директоров народных школ в Ставропольской губернии и Терской области [5].

Уже первый выпуск педагогического класса предоставил достаточное количество подготовленных учителей, показав тем самым, что возможно количественное и качественное обеспечение кадрами сельской школы.

Но с отставкой губернатора Р.К. Властова и переходом на другую службу С.Ф. Грушевского, педагогический класс, фактически прекратил свою деятельность. Столь важное и необходимое для развития регионального образования начинание стало буксовать, в губернии открываются не десятки школ, а всего две или три в год. Да и пришедшие на смену С.Ф. Грушевскому чиновники озабочены не столько делом развития образования и подготовки кадров, сколько неукоснительным выполнением многочисленных инструкций, циркуляров, предписаний и т. д.

Назначенный на должность попечителя Кавказского учебного округа в конце 70-х годов К.П. Яновский, был твердо убежден, что в деле народного просвещения, народные школы, начальные училища играют более важную роль, чем реальные училища или гимназии, так как практически полностью удовлетворяют местные культурные потребности.

Кирилл Петрович Яновский понимал необходимость повышения статуса сельского учителя, расширения сферы его культурного воздействия на учеников. Что в свою очередь предполагало стабильное материальное положение сельского учителя. С этой целью К.П. Яновский предложил совместно с учениками, на пришкольных участках заниматься сельским хозяйством. Это начинание оказалось чрезвычайно успешным и в последствие получило статус социально значимой культурной формы [3].

За успешное ведение сельского хозяйства на пришкольных участках учителя получали денежное поощрение. Занимаясь выращиванием овощей и разведением шелкопряда, разбивая виноградники, сады и огороды зачастую там, где до этого не росло ни одного дерева, они разрушили предубеждение местных жителей о том, что на Ставрополье заниматься сельским хозяйством практически невозможно. Статистика свидетельствует, что концу девятнадцатого века, сельскохозяйственные участки были практически при всех школах Ставропольской губернии.

Повышению роли сельского учителя, его авторитета в среде сельских жителей, способствовала и регулярная просветительская работа. При школах организовывались различные образовательные курсы для взрослых, многочисленные просветительские мероприятия, такие как публичные чтения, театральные постановки, лекции о вреде пьянства и т. д. По мысли К.П. Яновского, сельские учителя способны вести и исследовательскую работу, собирая и изучая материал по истории и культуре родного края. Так сложился интерес к краеведению.

В среде сельского учительства особая роль принадлежит учительнице. С особым попечением и заботой относился К.П. Яновский к сельской учительнице, видя в ней, по призванию, «воспитательницу народа». Отмечая не только хороший уровень профессиональной подготовки, но и присущее женщине желание воспитывать «добротой и лаской», учительница становилась для своих учеников примером для подражания. Одной из таких учительниц была А.А. Рослякова, впоследствии ставшая директором народной школы. Достигая намеченной цели, поставленной на уроке, свободно владея разными формами работы, они оказывали большое влияние, как на духовное, так и внешнее состояние учащихся, полностью овладевая их внутренним миром [5].

Таким образом, в процессе становления регионального образования важнейшая роль принадлежит женскому образованию. На начальном этапе приоритетом женского образования было религиозно-нравственное воспитание. В процессе становления женского образования явственно высветилась проблема нехватки педагогических кадров, и отсутствие системы в их подготовке. В результате реформы образования в 70-х годах XIX века, на Ставрополье массово открываются народные школы, что в свою очередь способствует повышению статуса сельского учителя, расширения сферы его культурного воздействия на учеников. В среде сельского учительства особая роль принадлежит учительнице, именно в ней многие просвещенные деятели видят «воспитательницу народа».

## Библиографический список

1. Краснов М. *Просветители Кавказа*. Ставрополь: Типография губернского Правления, 1913.
2. Бентковский И.В. *Статистическо-географический путеводитель по Ставропольской губернии*. Ставрополь: 1883.
3. Калантарян Л.А. Макродинамика культурогенеза и морфогенез культур региона Северного Кавказа. *KANT* 2014; 3 (12): 128 – 132.
4. *Народное образование на Северном Кавказе*. Ставрополь: Изд-во Ставропольского госпединститута, 1975.
5. Ткаченко Д.С. *Национальное просвещение в Российской империи в XIX – начале XX в. (на примере Ставрополя, Кубани и Дона)*. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002.

## References

1. Krasnov M. *Prosvetiteli Kavkaza*. Stavropol'. Tipografiya gubernskogo Praveniya, 1913.
2. Bentkovskij I.V. *Statisticheskoe-geograficheskij putevoditel' po Stavropol'skoj gubernii*. Stavropol': 1883.
3. Kalantaryan L.A. Makrodinamika kul'turogeneza i morfogeneza kul'tur regiona Severnogo Kavkaza. *KANT* 2014; 3 (12): 128 – 132.
4. *Narodnoe obrazovanie na Severnom Kavkaze*. Stavropol': Izd-vo Stavropol'skogo gospeдинstituta, 1975.
5. Tkachenko D.S. *Nacional'noe prosvetshenie v Rossijskoj imperii v XIX – nachale XX v. (na primere Stavropol'ya, Kubani i Dona)*. Stavropol': Izd-vo SGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 378

**Klimova I.I.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of the Department of Linguistic Training, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: IIKlimova@fa.ru

**Melnichuk M.V.**, Doctor of Sciences (Economics), Cand. of Sciences (Pedagogy), professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

**Rostovtseva P.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: PPRostovtseva@fa.ru

**INTEGRATION OF ONLINE PLATFORM IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL AS A FORM OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK.** In the educational standards of the third generation, information and communication competence is found among both professional and educational competencies of students. The article considers possibility of integrating one of the existing online platforms into the process of teaching a foreign language in higher education. Such integration will reflect the tendency of the modern education system to build the educational process based on information and communication technologies, and it will make it possible to correctly and fully use the achievements of the digital era. An important additional factor in introducing online components into the learning process is that this innovative, effective, creative format is familiar and convenient for Generation Z with completely different consumer needs.

**Key words:** communication-information technologies, online-platform, students' individual work, individual educational route.

**И.И. Климова**, канд. филол. наук, руководитель Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: IIKlimova@fa.ru

**М.В. Мельничук**, д-р. экон. наук, канд. пед. наук, проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: mvmelnichuk@fa.ru

**П.П. Ростовцева**, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: PPRostovtseva@fa.ru

## ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ФОРМАТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА

В образовательных стандартах третьего поколения (ФГОС ВО 3+) информационно-коммуникационная компетенция включена в число как профессиональных, так и универсальных инструментальных и системных компетенций обучаемых. В статье рассматривается возможность интеграции одной из существующих онлайн-платформ в процесс обучения иностранному языку в высшей школе, что отражает тенденцию современной системы образования на построение учебного процесса на базе информационно-коммуникационных технологий, что дает возможность грамотно и полноценно использовать достижения цифровой эпохи. Важным дополнительным фактором внедрения онлайн-компоненты в процесс обучения является то, что этот инновационный, эффективный, креативный формат является привычным и удобным для *центениалов*, или поколения Z, у которого сформировались совсем иные потребительские запросы.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, онлайн-платформа, самостоятельная работа студентов, индивидуальная траектория.

### Введение

Современный неязыковой вуз стремится стать вузом инновационного типа и перейти на модель университета третьего поколения, коренным образом сменив парадигму своей деятельности: наряду с образовательной и научной деятельностью, эффективное применение технологических знаний и формирование цифровой грамотности как одной из основных компетенций XXI века становятся приоритетными задачами ведущих университетов. Подобный вектор направления функционирования задает и поколение Z – поколение *центениалов* (2000-2020), первые представители которых уже находятся на старте профессиональной деятельности. Основными чертами поколения Z являются следующие:

- высокая вовлечённость в мультимедийные технологии;
- упор на краткосрочные цели, привычка быстро получать необходимое;
- ориентация на потребление и индивидуализм;
- самообразование через Интернет;
- иное восприятие информации (быстро, но меньшими порциями).

Таким образом, *центениалы* – это достаточно специфическая целевая аудитория, иноязычная подготовка которой должна соответствовать требованиям времени, поскольку они, как никакое другое поколение, рассматривают иностранный язык не как самоцель, а как средство профессионального самовыражения и самосовершенствования [1].

### Основное содержание статьи

Для того чтобы максимально оптимизировать процесс обучения по дисциплине «Иностранный язык» и добиться прогресса в изучении и совершенствовании иноязычных навыков всех категорий студентов, необходимо активно внедрять в практику преподавания иностранного языка технологии личностно ориентированного обучения, сосредоточившись на эффективной организации самостоятельной работы студента [2; 3]. С учётом характеристик поколения Z, представленных выше, целесообразно использовать онлайн-платформу, которая делает наглядной любую информацию, даёт возможность быстро переключать внимание с одного вида задания на другое, ставит конкретные цели и задачи, предоставляет динамику самосовершенствования.

На образовательном рынке существует достаточно много приложений и платформ по совершенствованию иноязычных навыков. Выбор онлайн-платформы Macmillan English Campus (MEC) продиктован уникальной возможностью органично встроить её в формат самостоятельной работы студента, изучающего дисциплину «Иностранный язык» практически в любом вузе, так как контент данной платформы предоставляет неограниченные Интернет-ресурсы, сопряжённые с аутентичными мультимедийными учебниками. При успешной реализации проекта это даёт возможность имплементировать данную онлайн-платформу как систему взаимосвязанных организационных, методических и психолого-педаго-

гических личностно ориентированных мероприятий, направленных на достижение эффективности поставленных целей и задач по совершенствованию индивидуализации обучения иностранному языку в вузе.

Ставя перед собой цель – провести проектное исследование по использованию инновационных технологий в формате самостоятельной работы студента – авторы подготовки исходили из следующего положения: индивидуализация и совершенствование процесса иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов предполагает системный мониторинг информативного онлайн-воздействия на студентов экспериментальных групп, активное взаимодействие преподавателя со студентом в режиме онлайн и выстраивание и корректировку индивидуальной образовательной траектории. Всего в проекте было задействовано сорок два студента-первокурсника.

Основной целью проекта являлось изучение способов активизации самостоятельной работы студентов неязыкового вуза на основе системного использования онлайн-платформы, выявление особенностей данного процесса и уточнение вопросов его организации.

Для получения объективной и достоверной информации применялось сплошное и выборочное наблюдения. Объектами наблюдения явились как студенты бакалавриата, так и преподаватели, участвующие в эксперименте. Осуществление наблюдения за выполнением самостоятельной работы студентов и её мониторинга со стороны преподавателей позволило [4]: выявить конкретные меры педагогического воздействия, способные придать иноязычной подготовке практическую направленность, которые позволили бы успешно сформировать все четыре навыка иноязычной подготовки студентов; своевременно вносить необходимые корректировки в очередность и количество выполнения заданий, представленных в контенте онлайн-платформы с целью выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента.

Это дало возможность отразить реальную картину готовности студентов заниматься самостоятельно и их мотивацию к совершенствованию своих иноязычных знаний. Были выделены следующие критерии оценки эффективности самостоятельной работы студентов неязыковых вузов:

1. Мотивационный (показатели: готовность к самостоятельной работе, моральное удовлетворение процессом иноязычной подготовки);

2. Организационный (показатели: уровень взаимодействия преподавателей и студентов, возможность использования интерактивных материалов по изучаемой теме);

3. Результативный (показатели: чтение, говорение, аудирование, письмо).

Необходимо подчеркнуть, что онлайн-платформа предполагает смешанное обучение – реализацию образовательной концепции смешанного обучения, которая становится современным мировым трендом и в рамках которой у студента есть возможность не только получить знания во время аудиторных занятий с преподавателем, но и совершенствовать свои умения и навыки владения английским языком самостоятельно онлайн. Таким образом, данный проект основывался на предпосылках о том, что онлайн-платформа, интегрированная в традиционное обучение, позволяет преподавателю английского языка в нелингвистическом вузе:

- более эффективно построить процесс обучения;
- реализовать личностно ориентированный подход в обучении;
- повысить уровень профессиональной подготовки и студенческой мобильности;
- вести обучение на международном уровне за счет расширения спектра используемых образовательных технологий и методик.

Особо следует отметить наличие типа заданий, нацеленных на развитие навыков критического мышления (навык XXI века) и более глубокое понимание тематики изучаемого материала (общего английского, делового и экономического английского). Такие задания, будучи непривычными и сложными для студентов, вызывают у них дополнительный интерес, и их ценность с точки зрения изучения иностранного языка исключительно высока [5].

Интерактивная онлайн-платформа Macmillan English Campus (MEC) по изучению английского языка базируется на аутентичных материалах и обеспечивает погружение в англофонную среду. Каждый модуль состоит из материалов, специально разработанных для онлайн-обучения. При этом студент имеет неограниченный доступ к множеству учебных ресурсов (более 5000 заданий), предназначенных для правильного и эффективного развития основных языковых навыков: произношения, говорения, письма, чтения, восприятия иностранной речи на слух.

Онлайн-платформа Macmillan English Campus (MEC) нацелена на самостоятельную отработку фонетических и грамматических аспектов и доведение их до автоматизма в употреблении. Программа включает интерактивные диалоги, системы распознавания речи и визуализации произношения, видеосюжеты, упражнения для развития всех языковых компетенций. Все материалы периодически обновляются, используются оригинальные инструменты контроля и детального анализа достигнутых результатов. Сервис ведения статистики дает очень подробную аналитику прогресса студента: время выполнения каждого задания, скорость реакции, темп речи, рост навыков в разных аспектах языка.

Важное достоинство онлайн-платформы – доступность. Для работы на платформе практически требуется лишь компьютер (планшет, смартфон) с доступом в Интернет. Все, что нужно сделать, – это зайти в свой личный кабинет. Максимально простой интуитивный интерфейс не требует больших или значимых когнитивных усилий. Все опции, необходимые для работы интерфейса, собраны вместе: студент может просматривать и выполнять задания и тесты, читать комментарии преподавателя, проверять качество своей работы. Данная интерактивная онлайн-платформа предоставляет студентам возможность дополнительного тренинга на основе качественного современного аутентичного учебного материала.

Перед тем как начать работу со студентами, преподаватель должен самостоятельно пройти обучение по любому курсу, а лучше – даже по нескольким курсам, для получения собственного опыта с позиции студента, для того чтобы понять, как функционирует курс, какие у него возможности, как оценивается прогресс в знаниях и т. д. Это важно и с психологической точки зрения: преподаватель должен не просто иметь общее представление, а владеть технологией онлайн-обучения, тогда эффект от её использования в учебном процессе будет намного выше [5].

Внутренняя иерархия учебных модулей, представленных в платформе, строится по принципу «от простого к сложному», что обеспечивает ясность и четкость в организации обучения. Система автоматической проверки обеспечивает мониторинг прогресса, оценивая каждый вид работ, включая количество времени, затраченное на их выполнение и количество осуществленных попыток.

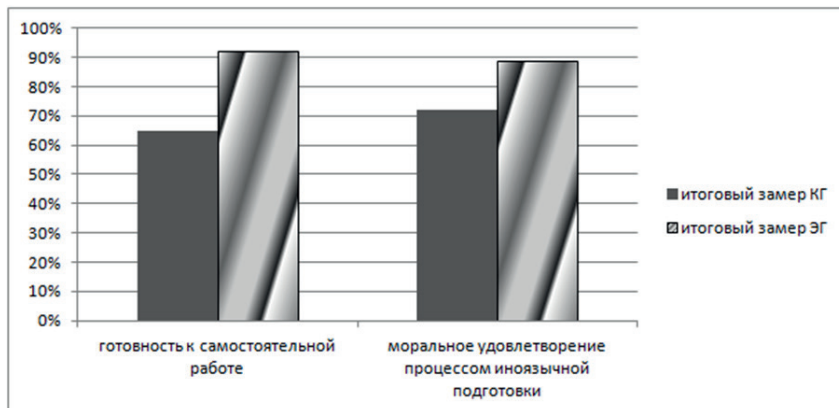


Рис. 1. Сравнительный анализ по результатам замеров в экспериментальных и контрольных группах, критерий – мотивационный

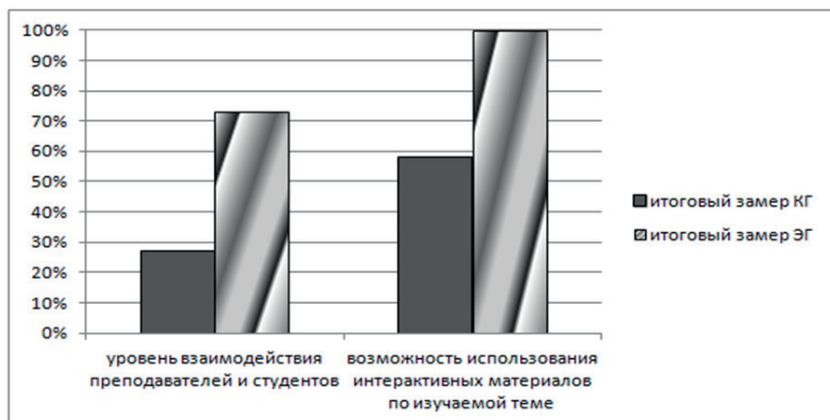


Рис. 2. Сравнительный анализ по результатам замеров в экспериментальных и контрольных группах, критерий – организационный

Платформа обеспечивает аппаратную имплементацию: функции тьютора в процессе обучения диалогической речи; функцию многократной записи завершённого фрагмента текста с целью отработки произношения и интонации; функции мониторинга и оценки результатов на любом этапе.

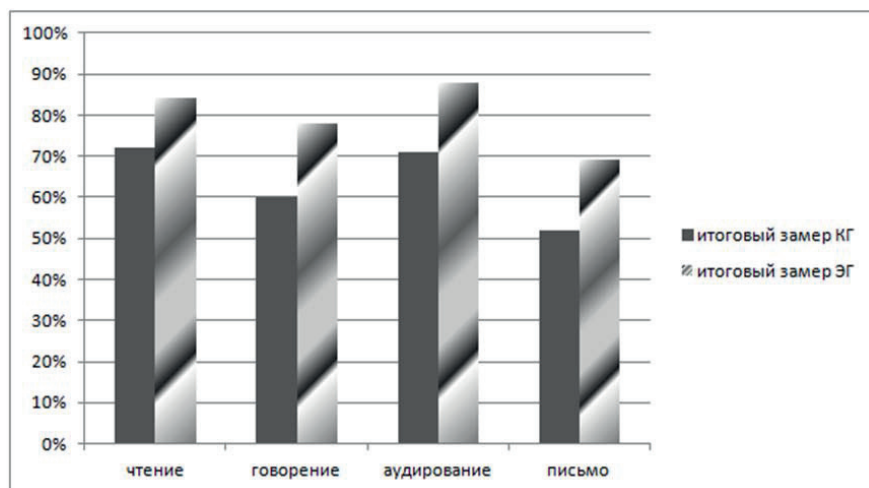


Рис. 3. Сравнительный анализ по результатам замеров в экспериментальных и контрольных группах, критерий – результативный

Уровень вовлечённости аудитории и наличие обратной связи являются важными показателями эффективности деятельности преподавателя. Сравнительный анализ и сопоставление полученных данных по заявленным критериям оценки эффективности самостоятельной работы студентов неязыковых вузов (мотивационный, организационный, результативный) в контрольных и экспериментальных группах отражены на рис. 1 – 3.

сители, отдав предпочтение электронному.

Результаты анкетирования позволяют сделать вывод о том, что обучающие онлайн-платформы «стали частью мировой образовательной системы и нашей реальностью, игнорировать их невозможно» [6], поэтому образовательную площадку – Macmillan English Campus (MEC) – необходимо интегрировать в учебный процесс и использовать её в качестве активной составляющей всего комплекса

получения объективных данных была использована распространенная и эффективная методика оценки вовлеченности Q15: был предложен тест, состоящий из 15 пунктов (см. Табл. 1). Опрос проводился анонимно. Требовалось ответить «да» или «нет». Анкетирование проводилось после завершения онлайн-работы; число респондентов – 42. Идеальный уровень вовлеченности – положительный ответ на большинство пунктов. В нашем случае уровень вовлеченности составил 100%.

Результаты анализа мнения студентов показывают, что онлайн-платформу обучения английскому языку студенты считают эффективным инструментом (уровень удовлетворенности – 93–100%), который обеспечивает хороший языковой тренинг говорения, чтения, аудирования, письма, грамматики. Наиболее приемлемым форматом для студентов является смешанное обучение, в пользу этого формата высказалось 83% студентов. Более того, 17% готовы заниматься языком исключительно в онлайн-формате, что иллюстрирует тенденцию широкого распространения и популярности Интернет-ресурсов среди молодых людей поколения Z. 95% студентов готовы отказаться от выполнения заданий на бумажном но-

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов, принявших участие в апробации онлайн платформы Macmillan English Campus (MEC)

№	Вопрос анкеты	Ответ		Положительные ответы в %
		Да (1)	Нет (0)	
1.	Вы намерены совершенствовать свои знания по английскому языку	42	0	100%
2.	Вы согласны дополнительно заниматься в формате самостоятельной работы	40	2	95%
3.	Вы считаете, что онлайн программа обеспечивает интенсивный и эффективный тренинг	41	1	98%
4.	Вы выбираете традиционную форму занятий по английскому языку	0	42	0%
5.	Вы предпочитаете онлайн форму обучения	6	36	17%
6.	Вам нравится смешанная форма обучения	36	6	83%
7.	Вы считаете эффективным уровень взаимодействия преподавателя и студента при обучении на базе онлайн-платформы	34	8	81%
8.	Онлайн обучение помогает расширить вокабуляр	40	2	95%
9.	Онлайн программа помогает устранить орфографические ошибки	42	0	100%
10.	Грамматические упражнения на платформе способствуют лучшему пониманию английской грамматики	38	4	90%
11.	Онлайн обучение обеспечивает хорошую практику разговорной речи	39	3	93%
12.	Онлайн платформа экономит время	42	0	100%
13.	Доступность онлайн обучения помогает оптимизировать ваш график	42	0	100%
14.	Упражнения в электронном виде удобнее, чем на бумажном носителе	40	2	95%
15.	Включение онлайн платформы в учебный процесс вы считаете целесообразным	42	0	100%

Результаты, полученные в экспериментальных группах, свидетельствуют о росте мотивации студентов к изучению иностранного языка в целом и самостоятельной работе в частности, что объясняется интересом к фактическому материалу, который нацелен на формирование коммуникативных способностей, развитие навыков понимания, воспроизведения и генерации профессионально ориентированного речевого материала. Это подтверждает эффективность выбранного способа организации самостоятельной работы студентов.

Кроме того, апробация онлайн-платформы предполагала 100%-участие всех сорока двух студентов, выбранных для экспериментального обучения. В течение всего периода апробации поддерживалась обратная связь с преподавателем через опцию онлайн-платформы – обмен сообщениями.

Ответственность, заинтересованность, инициатива, активность, стремление расширить свои знания – основные качества вовлеченного студента. Для

образовательных педагогических технологий по обучению иностранному языку в нелингвистическом вузе с целью придания данному виду работы системно-деятельностного характера.

#### Выводы

Метод смешанного обучения, т.е. сочетание онлайн-обучения с традиционным обучением отвечает требованиям федеральных государственных образовательных стандартов в части использования ИКТ в образовании. Использование новых технологий призвано исключить зазубривание, бездумное заучивание текстов на иностранном языке, не имеющее практической ценности для будущей карьеры и помогает достичь практико-ориентированной цели обучения иностранному языку в высшей школе – овладения студентами коммуникативными компетенциями, которые позволят им реализовать знания, умения, навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальных жизненных и профессиональных ситуациях.

## Библиографический список

1. Климова И.И. Современные вызовы в обучении иностранному языку в университете новой формации. *Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы*, Москва, 2017: 115 – 121.
2. Восковская А.С., Карпова Т.А. Роль самооценки студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир педагогики и психологии*. 2019; 1 (30): 41 – 49.
3. Танцур Т.А. Формирование способности студентов к самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 2 (75): 309 – 312.
4. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки студентов неязыковых вузов. *Педагогика и психология образования*. 2016; 4: 78 – 83.
5. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented lsp training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; 13 (8): 5073 – 5084.
6. Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2017; 1: 86 – 95.

## References

1. Klimova I.I. Sovremennye vyzovy v obuchenii inostrannomu yazyku v universitete novoy formacii. *Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze: tradicii, innovacii, perspektivy*, Moskva, 2017: 115 – 121.
2. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Rol' samoocenki studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2019; 1 (30): 41 – 49.
3. Tancura T.A. Formirovanie sposobnosti studentov k samostoyatel'noj rabote v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 2 (75): 309 – 312.
4. Rostovceva P.P., Guseva N.V., Soboleva O.S. Optimizaciya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj rechevoj podgotovki studentov neyazykovykh vuzov. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2016; 4: 78 – 83.
5. Melnichuk M.V., Osipova V.M., Kondrakhina N.G. Market-oriented lsp training in higher education: towards higher communicative skills. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 2017; 13 (8): 5073 – 5084.
6. Borscheva V.V. Osobennosti ispol'zovaniya massovykh otkrytykh onlajn-kursov v obuchenii inostrannomu yazyku dlya special'nykh celej. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2017; 1: 86 – 95.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 37

**Lezina V.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogics), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: lezina07@rambler.ru**Malsagov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogics), assistant of Initial Education cathedra, Ingush State University (Nazran, Russia), E-mail: Malsagov@mail.ru

**PROFESSIOGRAPHIC APPROACH TO THE STUDENTS WORLD-OUTLOOK DEVELOPMENT.** The article is dedicated to a problem of students' world-outlook development in institution of higher education with help of professiographic approach. In accordance with this, pedagogic society uses concrete tasks and models for the world-outlook educating process. Regulation and correction of the worldview-oriented pedagogical process is reduced to the readiness to adjust the pedagogical tasks, to ensure the adaptation of external influences or their neutralization, to Orient and restructure the ways of activity in changing conditions, to regulate, direct and develop intra-and interpersonal relationships of students, to eliminate emerging local conflicts. The author uses exterior regulators, principles, procedures, stages, methods, abilities, readiness, prognostic results for production student's world-outlook reference point subject position.

**Key words:** professiographic approach, world-outlook development, students.

**В.В. Лезина**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: lezina07@rambler.ru**А.А. Мальсагов**, канд. пед. наук, ассистент каф. начального образования, ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Назрань, E-mail: Malsagov@mail.ru

## ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена проблеме развития мировоззрения студентов в вузе с использованием профессиографического подхода. Согласно ему перед системой высшей школы ставятся конкретные задачи и моделируется мировоззренчески ориентированный воспитательно-образовательный процесс. Регулирование и корректирование мировоззренчески направленного педагогического процесса сводится к готовности корректировать поставленные педагогические задачи, обеспечивать адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию, ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях, регулировать, направлять и развивать внутриколлективные и межличностные отношения студентов, ликвидировать возникающие локальные конфликты. Посредством предложенных автором внешних регуляторов, принципов, процедур, этапов, методов, вырабатываемых умений, готовности, прогнозируемых результатов у студента вырабатывается мировоззренчески ориентированная субъектная позиция.

**Ключевые слова:** профессиографический подход, развитие мировоззрения, студенты.

### Введение

Общезвестно, что академическая среда, устремленность студента к будущей профессии выступают решающими факторами в развитии его мировоззрения. По этой причине профессиографический подход является приоритетным в развитии мировоззрения студентов. Данный подход был разработан В.А. Сластениным [1], который полагал, что профессиограмма отражает инвариантные, идеализированные параметры личности и профессиональной деятельности. К таким параметрам учёный относил гуманистическое мировоззрение, моральные и ценностные ориентации, сознание общественного долга и гражданской ответственности, социальную активность.

Специфику получаемой в вузе профессии определяет профессионально-познавательная направленность. Она привносит в сферу мировоззрения интерес и увлеченность работой, психологическую зоркость и наблюдательность, интеллектуальную активность, духовные потребности и интересы, организаторские способности, общительность, воображение, целеустремленность, настойчивость, такт, выдержку, адекватную самооценку, научную эрудицию, готовность к профессиональному самообразованию.

Студенты входят в состав разных социальных групп: они могут одновременно заниматься учёбой, работой, состоять членом спортивного клуба, выпол-

нять общественные функции, участвовать в политической жизни, выполнять при этом обязанности сына, дочери и др. В каждой из групп, куда входит студент, он занимает определенное социальное положение, соответствующее той роли, которой он придерживается и которая позволяет другим ожидать от него определенного поведения, уровня и стиля общения.

### Основное содержание статьи

Развитие мировоззрения у студентов сопряжено с фундаментальным аксиологическим противоречием в России – противостоянием либеральных цивилизационных стандартов и ценностей российской культурно-религиозной идентичности. Несмотря на широкие социальные изменения, в России сохраняется доминирование исторически присущих ей базовых эмпирических, политических и идеологических институтов. Коммунальная среда, характерная для исторического развития России, требует интеграции общественных усилий для своего использования, общих форм собственности и единого централизованного управления.

Основными ценностями коллективистической культуры являются следование традициям, чувство долга, способствующие сохранению единства группы, взаимозависимости её членов и гармоничным взаимоотношениям между ними. Высоко оценивается «правильное поведение», «жизнь по обычаю», «как у лю-

дей», «по уставу». Нормативно поощряется зависимость от группы. При распределении ресурсов преобладают нормы равенства и удовлетворения потребности. Базовыми ценностными категориями русской патриархальной культуры являются: антропоцентризм, целостность, синкретичность, экзистенциальность, «онтологический реализм», соборность, культурные механизмы генетического воспроизводства, поклонение природе, социальное упорядочение, духовность, мудрость, креативность, смелость, мужество, трудолюбие, оптимизм, эстетизм (музыкальность, танцевальное искусство).

В наши дни высшее образование остаётся действенным механизмом, обеспечивающим общественную стабильность за счёт реализации одной из своих базовых функций – контроля над распределением индивидов по социальным слоям, стратам в соответствии с уровнем и качеством полученного образования. Вторичные функции высшего образования (социокультурная, прагматическая, статусно-престижная, профессиональная, сервисная и т. д.) способствуют адаптации молодых людей к быстроизменяющимся условиям жизни, социальной защите от негативных обстоятельств. Частные мотивы (желание работать в крупных городах или за рубежом, открыть собственное дело, найти высокооплачиваемую работу, продолжить семейные традиции, конкурентоспособность и т. д.) способствуют достижению успешности, практичности, материального благополучия и высокого социального положения, – черт, отражающих мировоззренческие «запросы» студентов.

Важным фактором развития мировоззрения студентов выступает этнокультурная образовательная система. Она является многомерным социокультурным и педагогическим явлением, в условиях которого происходит формирование свободной самоорганизующейся культуросозидающей личности. При этом системообразующим элементом такой системы является принцип этнокультурной направленности образования. Нормативная база социокультурного высшего образования сложилась в целом к началу XXI в. В соответствии с Законом об образовании концептуальной основой развития высшего образования на ближайшую перспективу в контексте развития этнорегиональных систем образования являются развитие единого образовательного пространства в Российской Федерации и сохранение национальных ценностей образования [1 – 5].

Вместе с тем, национально-региональный компонент высшего образования реализует ряд функций, способствующих формированию у молодёжи мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество с носителями различных этнических культур. К числу таких функций относятся:

- воспитательно-рефлексивная, ориентированная на восприятие и осознание важности культурного многообразия для развития личности студента, становление духовно-нравственной направленности на основе культурного плюрализма, создание условий для реализации данной направленности в конструктивное гуманное поведение;

- гуманитарно-гностическая, направленная на формирование у студентов активного познавательного интереса к родной и российской культурам, на отражение в содержании образования уникальности родной культуры во взаимосвязи с российской;

- личностно-развивающая, нацеленная на развитие интереса студента к самому себе, системе потребностей, интересов, установок, направленных на осознание себя как личности, субъекта этноса, гражданина российского государства, члена мирового сообщества;

- философско-культурологическая, направленная на формирование этнического самосознания как составной части общепланетарного сознания, преодоление националистического мышления и предрассудков к другим народам и их культурам;

- этико-гуманистическая, учитывающая идеи поликультурности общества и этики межнационального общения, выражающая с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности культурный опыт человечества в его конкретных этнонациональных формах [2].

Для мировоззренчески ориентированного воспитательно-образовательного процесса перед системой высшей школы ставятся следующие задачи: 1) осознание самоценности личности как носителя высоких гуманистических начал, её неповторимой индивидуальности и творческой сущности; 2) признание гармоничного развития личности предназначением человека; 3) понимание творческой природы профессионально-ориентированной деятельности, осознание необходимости для её реализации духовных затрат и самосовершенствования; 4) развитие гуманитарной культуры.

Реализация этих задач в вузе предполагает моделирование мировоззренчески ориентированного воспитательно-образовательного процесса.

Его функции включают:

- 1) развитие способностей и самоидентификации студента, позволяющих ему определить своё место в мире и выбрать оптимальную стратегию жизненного пути,

- 2) привитие общечеловеческих ценностей,

- 3) продуцирование поликультурного мировоззрения, толерантности, диалога культур,

- 4) создание условий для развития творческих, индивидуальных, духовных потенций,

- 5) обеспечение возможности для самореализации,

- 6) овладение средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы.

Педагогическая стратегия формирования мировоззренчески ориентированной субъектной позиции у студента складывается из следующих принципов: ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода к его подготовке, усиление субъектных потенциалов личности каждого студента, открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах профессиональной подготовки, фундаментализация высшего образования в сочетании с углублённой профессионализацией, диалогизация и полисубъектность воспитательно-образовательного процесса.

Его специальная организация с соответствующими знаниями и отношениями становится внешним регулятором жизнедеятельности студента. Внешние регуляторы (нормы, правила, ценности) интериоризируются во внутренние регуляторы жизни и деятельности студента. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным условиям развития мировоззренческой субъектной позиции будущего специалиста. Процедуры мировоззренчески ориентированного воспитательно-образовательного процесса студентов должны осуществляться на всех уровнях высшего образования, тактически изменяясь соответственно динамике индивидуального развития студентов.

В соответствии с такой логикой последовательность этапов становления и развития (тактика) мировоззренчески ориентированной позиции студентов может быть выстроена согласно нескольким этапам. Нулевой этап (подготовительный) – формирование мотивации.

Первый этап – формирование навыков самопознания, самоидентичности; развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, стимулирование всех форм активности в учебном процессе, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Второй этап – овладение основами мировоззренческого жизнетворчества.

Третий этап – формирование готовности студента к самостоятельной подготовке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, проектной культуры.

Четвёртый этап – практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития, осуществление необходимой коррекции, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, актуализация потребности самосовершенствования [3].

Методы реализации такой модели сводятся к ролевым играм, тренингам, дискуссиям, симпозиумам, поисковой самостоятельной деятельности, диалогам, имитациям и т. д. Формами культурно-мировоззренчески ориентированного субъектного взаимодействия могут выступать тематические занятия и вечера, праздники, фестивали культуры, выпуск информационных бюллетеней, конкурсы, экскурсии в исторические и культурные места и др.

Моделирование предполагает: умение отбирать (селекционировать), анализировать, синтезировать учебно-воспитательный материал в соответствии с конкретными воспитательными задачами, уровнем воспитанности студентов, их поведением и активностью, индивидуальными особенностями, логикой образовательного процесса. Важно учитывать социально-психологические установки и мотивы поведения.

Регулирование и корригирование мировоззренчески направленного педагогического процесса сводится к готовности корректировать поставленные педагогические задачи, обеспечивать адаптацию внешних влияний или их нейтрализацию, ориентироваться и перестраивать способы деятельности в изменяющихся условиях, регулировать, направлять и развивать внутриколлективные и межличностные отношения студентов, ликвидировать возникающие локальные конфликты.

Получение результатов и определение новых воспитательных задач предполагают умение анализировать полученные данные в сопоставлении с заданной педагогической целью, выявлять сравнительную эффективность применяемых методов и форм воспитательной работы, анализировать достижения и недостатки профессиональной педагогической деятельности.

Результаты развития мировоззрения студентов включают:

- 1) систему знаний и интересов личности, представляющих её кругозор и эрудицию,

- 2) сформированные убеждения, оформленные на базе интересов, жизненных предпочтений и ценностных ориентаций,

- 3) профессиональные умения и развитые на их основе способности, характеризующие практическую деятельность,

- 4) нормы поведения и индивидуальные способы деятельности, составляющие уровень реализации социального поведения личности,

- 5) социальные чувства, эмоциональную культуру,

- 6) потребности к анализу, самоанализу и самосовершенствованию.

Молодой человек осуществляет мировоззренческую связь между поколениями, являясь носителем и распространителем академического опыта. Общественно-культурная целостность народа, цивилизации в целом, преемственность поколений во многом обусловлены ролью высшей школы как социального института.

## Выводы

Резюмируем изложенное в статье: оптимальное развитие мировоззрения студентов в вузе обеспечивает профессиографический подход. В своей профессиональной направленности он учитывает аксиологические приоритеты современной российской молодежи, национально-региональный компонент высшего образования, мировые интенции развития компетентной, самостоятельной, со-зидательной, креативной личности. Согласно данному подходу перед системой

высшей школы ставятся конкретные задачи и моделируется мировоззренчески ориентированный воспитательно-образовательный процесс.

Данный подход необходимо более активно внедрять в практику профессиональной подготовки, прежде всего, педагогических кадров [3 – 5]. Посредством предложенных нами внешних регуляторов, принципов, процедур, этапов, методов, вырабатываемых умений, готовности, прогнозируемых результатов у студента вырабатывается мировоззренчески ориентированная субъектная позиция.

## Библиографический список

1. Слатенин В.А. О воспитательной практике студентов. *Народное образование*. 1974; 10: 35.
2. Гуренко О.И. Поликультурное образование в полиэтническом социуме. *Вестник Таганрогского государственного педагогического института*. 2009; 2: 163 – 167.
3. Аксенова Г.И. *Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1998.
4. Шургучиев Х.Э., Лезина В.В. Методологические основы формирования этнокультурной толерантности. *Бизнес. Образование. Право*. 2017; 1 (38): 254 – 259.
5. Сорокопуд Ю.В., Орлова Е.А., Шкурко Н.М. Формирование интеллектуального капитала как средство повышения имиджа и конкурентоспособности вуза. *Научные исследования и образование*. 2015; 1 (19): 230 – 232.

## References

1. Slatenin V.A. O vospitatel'noy praktike studentov. *Narodnoe obrazovanie*. 1974; 10: 35.
2. Gurenko O.I. Polikulturnoe obrazovanie v poli' etnicheskom sociume. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta*. 2009; 2: 163 – 167.
3. Aksanova G.I. *Formirovaniye sub'ektnoy pozitsii uchitelya v processe professional'noy podgotovki*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
4. Shurguchiev H. E., Lezina V.V. Metodologicheskie osnovy formirovaniya etnokul'turnoy tolerantnosti. *Biznes. Obrazovanie. Pravo*. 2017; 1 (38): 254 – 259.
5. Sorokopud Yu.V., Orlova E.A., Shkurko N.M. Formirovaniye intellektual'nogo kapitala kak sredstvo povysheniya imidzha i konkurentosposobnosti vuza. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie*. 2015; 1 (19): 230 – 232.

Статья поступила в редакцию 09.08.19

УДК 378

**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 (St. Petersburg, Russia), E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

**THE CONCEPT OF MUSICAL AND COMPUTER-BASED TEACHERS' EDUCATION IN RUSSIA.** The processes of informatization of music education related to functioning of high-tech educational creative environment and the formation of new approaches and fundamentally new methods of training, transform the professional activity of a teacher-musician. Innovative music pedagogy at the present stage is associated with the use of music and computer technology (MCT) – a modern and effective means of improving the quality of teaching music at all levels of the educational process. The MCT is an indispensable tool for the introduction to the highly artistic musical culture of different categories of students, including people with disabilities. The necessity of changes in the activity of the teacher-musician and the content of music education in connection with the use of digital educational resources is emphasized. The article focuses on the active development in Russia of the school of performing arts on electronic musical instruments (EMI) as one of the forms of functioning of the MCT. The work studies the experience gained in the implementation of the concept of music and computer pedagogical education from methodological and aesthetic positions, scientific and methodological evaluation of the results. The experimental data of the conducted research are analyzed, based on the results of surveys of leading teachers of MCT and EMI from different regions of Russia, who are trained in programs of advanced training and professional retraining in the Educational and Methodical Laboratory *Music Computer Technologies* of the Herzen State Pedagogical University of Russia, as well as students and undergraduates, the process of preparation of which is an effective basis for the developed concept. The results of the research are reflected in the dissertations conducted under the guidance of the author from 2000 to the present time. The conclusions of the article allow to outline prospects for the development of the concept of music and computer pedagogical education as a new type of educational and artistic activity in general, professional, additional and inclusive education.

**Key words:** music education, high-tech information educational environment, music pedagogy, music computer technologies, teacher-musician.

**И.Б. Горбунова**, д-р пед. наук, проф., гл. науч. сотрудник учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии», проф. каф. информатизации образования РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербурга, E-mail: gorbunova@herzen.spb.ru

## КОНЦЕПЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Процессы информатизации музыкального образования, связанные с функционированием высокотехнологичной образовательной творческой среды и формированием новых подходов и принципиально новых методов обучения, преобразуют профессиональную деятельность педагога-музыканта. Информационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением музыкально-компьютерных технологий (МКТ) – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом приобщения к высокохудожественной музыкальной культуре различных категорий обучаемых, включая людей с ограниченными возможностями здоровья. Подчеркивается необходимость изменений в деятельности педагога-музыканта и содержании музыкального образования в связи с использованием цифровых образовательных ресурсов. В статье акцентируется внимание на активном развитии в России школы исполнительского мастерства на электронных музыкальных инструментах (ЭМИ) как одной из форм функционирования МКТ. Целью проведенного исследования является осмысление накопленного опыта по реализации концепции музыкально-компьютерного педагогического образования с методологических и эстетических позиций, научно-методическая оценка полученных результатов. Анализируются экспериментальные данные проводимых исследований, основанные на результатах опросов ведущих преподавателей МКТ и ЭМИ из различных регионов России, которые обучаются по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, а также студентов и магистрантов, процесс подготовки которых составляет действенную основу разработанной концепции. Результаты проводимых исследований отражены в диссертационных работах, проводимых под руководством автора статьи с 2000 года по настоящее время. Выводы статьи позволяют наметить перспективы развития концепции музыкально-компьютерного педагогического образования как нового вида образовательной и художественной деятельности в общем, профессиональном, дополнительном и инклюзивном образовании.

**Ключевые слова:** музыкальное образование, высокотехнологичная информационная образовательная среда, музыкальная педагогика, музыкально-компьютерные технологии, педагог-музыкант.

## Введение

На рубеже XX и XXI веков возникло новое направление в музыкальном творчестве и музыкальной педагогике, обусловленное быстрым развитием информационных технологий и электронных музыкальных инструментов (от простейших

синтезаторов до мощных музыкальных компьютеров), новая междисциплинарная сфера профессиональной деятельности, связанная с созданием и применением специализированных музыкальных программно-аппаратных средств, требующая знаний и умений как в музыкальной сфере, так и в области инфор-

матики – музыкально-компьютерные технологии (далее – МКТ) [1; 2]. Данное понятие используется специалистами в различных музыкальных областях с начала XXI в. Во многих учебных заведениях мира музыкантам преподаются элементы МКТ: Институт исследований и координации акустики и музыки (IRCAM) при Центре имени Ж. Помпиду в Париже; CEMAм (Centre d'Etudes Mathématiques et Automatique Musicales) в Париже, образованный Я. Ксенакисом; Центр компьютерных исследований музыки и акустики (CCRMA) Стенфордского университета; Центр музыкального эксперимента Калифорнийского университета в Сан-Диего; Научно-учебный центр МКТ (до 2006 г. – Вычислительный центр) Московской государственной консерватории им. П.И. Чайковского и др.); элементы музыкального программирования преподаются музыкантам в University of Hertfordshire, The University of Salford, Access to Music Ltd., Bedford College в Великобритании; Institut für Musik und Akustik (Zentrum für Kunst und Medientechnologie) в Германии; в филиалах University of California, Stanford University, New York University, Full Sail University (Флорида), Music Vision International LLC (Хьюстон, Техас) в США и др.

#### Постановка задачи

В России около двадцати лет активно внедряются МКТ как новый вид образовательной и художественной деятельности педагога-музыканта. Лицензирован и внедрён в образовательный процесс высших учебных заведений страны профиль подготовки бакалавра образования «Музыкально-компьютерные технологии» (с 2004 г.) и программа подготовки магистров образования «Музыкально-компьютерные технологии в образовании» (с 2006 г.), разработанные под руководством автора статьи в учебно-методической лаборатории «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена. Развивается школа исполнительского мастерства на ЭМИ. В музыкальных вузах, музыкальных и музыкально-педагогических училищах, колледжах, музыкальных школах, школах искусств, дворцах и домах детского творчества, центрах художественного воспитания детей и молодёжи открыты классы МКТ и ЭМИ. Проводятся многочисленные фестивали и конкурсы творчества в десятках городов России, где учащиеся и педагоги выступают в различных жанрах цифровой и электроакустической музыки; результаты выступлений конкурсантов оцениваются компетентными жюри. Отметим ряд курсов, проводимых в Санкт-Петербурге, которые приобрели широкую известность в стране и за её пределами: ежегодный Всероссийский конкурс электроакустической музыки «ДЕМО», Международный конкурс творчества «Музыкальная палитра», Всероссийский фестиваль-конкурс (с международным участием) «КЛАРИНИ XXI века» и др. Число участников конкурсов с каждым годом неуклонно и стремительно возрастает, расширяется география конкурсантов.

Однако, как показывает практика, новое направление образовательной деятельности не всегда соответствует пониманию его необходимости преподавателями и руководителями учебных заведений начального, среднего и высшего звена. Как правило, негативные комментарии высказываются со стороны преподавателей, ориентированных на традиционные методы обучения и сложившиеся ранее подходы к системе музыкального образования. Одни из них определяют МКТ и электронную музыку как экспериментальное направление, элитарное творчество, эксклюзивную форму художественной деятельности. Другие, напротив, считают, что МКТ и ЭМИ основаны на «неживом» звучании и потому заведомо ущербны. Новый цифровой инструментарий для многих из последних связан только с поп- или рок-музыкой, и в основном, с их точки зрения, построен на примитивных художественных и эстетических образных концепциях.

Это мнение также обусловлено ограниченным характером знакомства педагогов-музыкантов с высокохудожественными образцами электронной и компьютерной музыки, с возможностями цифрового инструментария, который предполагает элементы квалификации музыканта как аранжировщика, звукорежиссёра и дирижёра. Нередко это связано не только с отсутствием творческой и исполнительской практики использования МКТ и ЭМИ в профессиональной деятельности педагога-музыканта, что, в частности, может быть вызвано отсутствием соответствующего инструментария, но и направленностью традиционного музыкально-педагогического образования на узкоспециализированную деятельность преподавателя музыкальных дисциплин, резко ограничивающую его профессиональную компетентность и диапазон музыкального мышления, поскольку ориентированная на освоение уже известного традиционного музыкального инструментария исполнительская практика остаётся более предсказуемой в оценках, нежели изучение возможностей нового музыкального инструмента и эстетическая оценка получаемых при этом результатов.

Музыканты, внедряющие МКТ и ЭМИ, сталкиваются с такими проблемами во многих странах. Учёные и педагоги отмечают, что, несмотря на эффективность и доступность цифровых технологий в образовательном процессе (Horita, Япония, 2014 [3]), МКТ и музыкальных технологий – в музыкальном образовании (King, Himonides, Ruthmann, Великобритания-США, 2017 [4]), преподаватели остаются консервативными в своих подходах к преподаванию музыкальных дисциплин, музыкальной композиции (Wise, Великобритания, 2016) [5]; в реальном музыкально-образовательном процессе программы по обучению музыке никак не коррелируют с преподаванием информационных технологий (IT) (Crawford & Southcott, Австралия, 2017) [6]; несмотря на то, что ИТ быстро входят во все профессии, этот процесс происходит намного медленнее в музыкальной сфере (Chao-Fernandez, R., Roman-García, S., Chao-Fernandez, A., Испания, 2017) [7].

Во всём мире педагоги-музыканты и исследователи ищут новые способы оптимизации музыкального образования в соответствии с новыми возможностями цифрового инструментария. Зарубежные участники ежегодной Международной научно-практической конференции «Современное музыкальное образование», проводимой с 2002 г. совместно УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена и Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, отмечают, что: использование МКТ в процессе обучения способствует преодолению скучной, однообразной, рутинной деятельности, особенно на начальных этапах обучения (López, Испания) [8]; многие аспекты музыкального обучения, которые ранее считались возможными только для обучаемых старшего возраста, теперь, с использованием МКТ, доступны на более ранних ступенях образования (Goh Khee Meng, Сингапур, 2014) [9]; использование интерактивных МКТ-программ, сетевых программ обучения музыке – «наилучшая возможность, позволяющая каждому желающему осуществить мечту и приблизиться вплотную к прекрасному миру музицирования» (Труш, Польша) [10]; МКТ-обучение «включает в себя абсолютное взаимодействие всех составляющих обучения с лучшим результатом» (Sosnevas, Германия) [11]; включение МКТ в образовательный процесс позволяет «использовать компьютерные инструменты, игры и социальные сети по-новому и конструктивно» (Cortina Bello, Куба) [12], даёт возможность получения «глубоких практических знаний и умений, включает чрезвычайно мотивированного человека, пытающегося изучить навык на вершине его/её уровня способностей» (Hastings, Великобритания) [13]; мобильные и iPad-приложения отлично подходят для создания «всепроникающей музыкальной среды для учащихся, могут расширять музыкальные горизонты обучаемого» (Permezel, Австралия) [14]; педагоги описывают опыт включения МКТ-программ для обучения теории музыки, сольфеджио, слушания музыки и других дисциплин (Жилиева, США) [15].

Приведём также ряд высказываний педагогов-исследователей по обсуждаемой тематике:

«Педагогическая система с использованием МКТ должна быть выстроена с помощью цифрового алгоритма, чтобы можно было легко обнаружить слабые стороны каждого ученика и выстроить способы для их преодоления» Она не противоречит лучшим традициям Русской Школы Музыки, но дополняет их» (Хайнер, США) [2];

«Обучение игре на фортепиано с новой интерактивной методологией, которая связана с увлекательной игрой, приводит к тому, что результат достигается за более короткий период. Информатика является основным инструментом, который служит для дополнения целей, которые должны быть достигнуты в нашей академии, например, в групповых классах. Связь между фортепиано и компьютером служит визуальной поддержкой обучения. Это одно из различий между традиционной методологической концепцией и более современными педагогическими тенденциями» (Nelia O. Hernández Bean, Чили) [16];

«Нужно предложить всем людям эту МКТ-программу. Несмотря на то, что речь идёт об исследовании системы образования в России и Соединённых Штатах, она может быть предложена и в других частях света, в том числе в Мексике» 127 (Lourdes García Esperón, Мексика) [17];

«Я рад еще раз сообщить об эффективности нового метода <речь идёт об использовании интерактивной сетевой МКТ-программе «Soft Mozart»> готов продвигать его в качестве рекомендации для будущих поколений начинающих учеников, которые хотят преодолеть себя технически и/или профессионально в качестве будущего учителя в Перу» (Gustavo Erasmo Córdova Pacheco, Перу) [18];

«МКТ-программа – незаменимый помощник преподавателя и ученика как на уроках в классе, так и при домашних занятиях, она также является хорошей стартовой площадкой для талантливых детей, позволяющей быстрее преодолеть азы и получить возможность выразить себя в звуках музыки полнее и свободнее» (Yanpolsky, Израиль) [19];

«Необходимо создать «музыкальный банк» – единый каталог, готовый принять на хранение для дальнейшего использования образцы музыкальной культуры народов мира с использованием МКТ» (Алиева, Азербайджан) [20];

«Всё более актуальным для музыкальных учебных заведений становится создание электронных пособий нового поколения с учебными модулями и интерактивными ресурсами высокой сложности, использование компьютерных приложений для изучения особенностей интерпретации произведений, для синтеза новых звучаний и оркестровки музыкальной композиции» (Сушкевич, Беларусь) [21];

«МКТ-программы дают возможность продолжать совершенствовать свою музыкальную мысль, основываясь на знании музыкальной грамоты, слуховой ассоциации и полете мысли» (Саргсян, Армения) [22];

«Мои ученики в течение 15 лет, – пишет педагог-исследователь из Эстонии – выступали на различных площадках Эстонии, Латвии, Литвы, Белоруссии, России, Финляндии, Польши, принимая участие в различных фестивалях, проектах, конкурсах уездных, республиканских и международных уровней, таких как: «Шире круг» (Таллинн), «Золотой голос» (Тарту), «Звездная ступень» (Рига), «Музыкальная Радуга» (Санкт-Петербург, Россия), «Ищем таланты» (Витебск, Беларусь), «Время Джаза» (Нарва, Эстония) и многие другие. Большую помощь нашему молодежному театру оказывают МКТ» (Ермолина, Эстония) [23].

Зарубежные педагоги-исследователи, применяющие МКТ в своей профессиональной деятельности, отмечают также, что «противостоят техническому

прогрессу и его влиянию на молодое поколение невозможно, поэтому необходимо научиться контролировать и направлять этот процесс во благо» (Гриво, Франция, 2017) [24]; исследуют влияние МКТ на развитие музыкальных способностей обучаемых (музыкальную импровизацию и др.) (Addessi, Anelli, Beghi, 2017 [25]); используют пликеры для оценки музыкальных навыков, сканируя с помощью мобильного приложения ответы студентов в режиме реального времени с использованием технологии дополненной реальности (Lopez-Garcia, 2016 [26]); предлагают к обсуждению собственные практические результаты по внедрению передовых МКТ образовательных технологий в систему обязательного музыкального образования (Serrano, Испания, 2017 [27] и мн. др.

Инновационный процесс преподавания МКТ и ЭМИ часто сопровождается негативными комментариями со стороны преподавателей, ориентированных на традиционные методы музыкального образования. Насколько справедливы их аргументы? Зачем нужны одни и те же учебные задания, повторяющиеся из года в год, из десятилетия в десятилетия, без учёта изменений, происходящих в современном культурогенном процессе цифрового общества? Как влияют МКТ на музыкальное развитие обучаемых в условиях психоакустической трансформации социокультурной перцепции музыкальной электронной окружающей среды? Каковы особенности и какова роль исполнительства на цифровых музыкальных инструментах в современном культурогенном процессе функционирования высокотехнологичной творческой образовательной среды? Каковы функции педагога-музыканта в процессе подготовки современного музыканта к актуальным формам культуротворческой и социокультурной деятельности в многофункциональной высокотехнологичной творческой образовательной среде? Каковы особенности ведения образовательной деятельности и новые формы проведения занятий в классе МКТ, в компьютерной студии звукозаписи? Каковы особенности творческого развития обучаемых с использованием МКТ в процессе обучения игре на ЭМИ? Каковы возможности расширения музыкально-инструментальных средств художественной выразительности для развития одарённых детей и талантливой молодёжи? Каковы основные тенденции в развитии новых образовательных направлений, обусловленных включением таких дисциплин, как «Звукотембральное программирование», «Музыкальное программирование», «Музыкальная звукорежиссура» и др., определяющих развитие новых междисциплинарных областей знаний и широко востребованных новых сфер профессиональной деятельности музыканта?

Ответы на эти и многие другие вопросы рассматриваются как ключевые признаки в определении значимости и перспективы концепции нового направления образовательной и художественной деятельности, связанного с внедрением МКТ. Перцепция цифрового исполнительства в социуме рассматривается нами в корреляции с акустическим исполнительством и исторической памятью о влиянии на россиян исполнительства на музыкальных инструментах в культурогенезе России. Отмечая культуротворческую ценность цифрового инструментария для современного музыкального образования в условиях функционирования высокотехнологичной образовательной творческой среды, мы рассматриваем возможность экстраполяции накопленного опыта акустического исполнительства (включая методологию, репертуар) на исполнительство цифровое, с целью сохранения и трансляции в инновационном формате исполнительских традиций отечественной инструментальной школы как неотъемлемой части музыкальной культуры России и культуросообразности использования цифрового инструментария.

#### Материалы и методы

Высокотехнологичная информационная образовательная среда требует поиска новых подходов и принципиально новых систем обучения. Инновационная музыкальная педагогика на современном этапе связана с применением МКТ – современного и эффективного средства повышения качества обучения музыкальному искусству на всех уровнях образовательного процесса. МКТ являются незаменимым инструментом образовательного процесса для различных социальных групп в приобщении к высокохудожественной музыкальной культуре, а также уникальной технологией для реализации *инклюзивного* педагогического процесса при обучении людей с ограниченными возможностями здоровья.

Внедрение МКТ в образовательный процесс позволяет актуализировать новые возможности подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов различных уровней, востребованных в современном обществе, а также раскрывает перспективы в художественном образовании [28; 29] и музыкальной педагогике [30; 31]. В результате решения данной проблемы обоснованы пути реализации концепции музыкально-компьютерного педагогического образования [32], позволяющие качественно изменить уровень подготовки педагога-музыканта на различных этапах обучения, сформировать необходимый уровень его информационной компетенции [33; 34].

В музыкальной практике большое распространение приобрел новый класс музыкальных инструментов, куда входят клавишные синтезаторы, рабочие станции, музыкальные компьютеры и др. [35; 36; 37]. Построенные на основе цифровых технологий инструменты отличаются значительными выразительными ресурсами, что открывает широкие перспективы их применения в музыкальном образовании [38; 39; 40; 41; 42].

Комплексная инновационная образовательная концепция «Музыкально-компьютерные технологии в образовании педагога-музыканта», разработанная в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена под руководством автора статьи<sup>1</sup>, опирается на лучшие традиции отечественного классического музыкального образования, инновационный зарубежный опыт и современные МКТ и развивает как собственно музыкальное и информационно-технологическое образование [43; 44; 45], так и затрагивает социальные аспекты процесса информатизации художественного образования в целом [46; 47]. Принципы, положенные в основу создания концепции, являются базовыми для формирования новой предметной области в музыкально-педагогическом образовании, возможность появления которой обусловлена возникновением и развитием МКТ [48; 49; 50; 51; 52]. Их существование является фундаментом для сформировавшихся на современном этапе видов профессиональной деятельности как музыкантов, работающих с МКТ (звукорежиссура, цифровая звукозапись, саунд-дизайн, саунд-продюсирование, исполнение на синтезаторах и MIDI-инструментах и пр.), так и программистов – разработчиков в области электронных музыкальных систем [53; 54; 55].

Автор анализирует виды учебной деятельности в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», созданной в Герценовском университете. Педагогическое исследование проводилось в период с 2002 по 2019 гг. на базе 175 образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области, Москвы и Московской области, Мурманск и мурманская обл., Псковская обл., Пермь и Пермское край, Республике Саха (Якутия), Республике Коми, Республика Карелия, Чувашская Республика, Республика Башкортостан, Екатеринбург и Свердловская область, Приморский край, Хабаровский край, Дальний Восток России. Общая выборка слушателей составила 3000 человек, в том числе 700 студентов. Более 2000 преподавателей музыкальных дисциплин из более чем 100 российских городов, среди них: Иркутск, Владивосток, Кунгур, Инта, Белгород, Хабаровск, Краснодар, Красноярск, Курск, Тверь, Нижний Новгород, Оленегорск, Великие Луки, Псков, Нижний Тагил, Кунгур, Петрозаводск, Чебоксары, Якутск, Подпорожье, Волосово, Приозерск, Лодейное поле, Гатчина, Всеволожск, Выборг, Сланцы, Луга, Климовск, Дубна, Химки, Домодедово, Бронницы, Королев, Зеленоград, Подольск и мн. др., а также педагогов из зарубежных стран: Белоруссии (Минск, Могилев), Азербайджане (Баку), Эстония (Салламяэ), Казахстан (Нур-Султан, Усть-Каменогорск и др.), Израиль (Арад), США (Хьюстон, Калифорния), Нидерландов (Утрехт), Франции (Лион, Париж), Армения (Ереван), Украина (Киев, Нежин) приняли участие в экспертной оценке добавленной стоимостью школьников и студентов думать. В исследовании приняли участие преподаватели высших и средних профессиональных учреждений, музыкальных академий, институтов культуры, консерваторий, учителя музыки, преподаватели детских художественных школ, независимые эксперты-художники, хормейстеры, режиссеры, дирижеры, композиторы.

В рамках исследования проводилось анкетирование, тестирование, интервьюирование, направленное на определение специфики использования возможностей современных МКТ и ЭМИ и выявление факторов, способствующих развитию творческих способностей обучаемых (педагогов, студентов, учащихся профессиональных образовательных учреждений начального и среднего звена); использовался метод проектов при подготовке и защите выпускных квалификационных работ слушателями программ профессионального переподготовления; проводилось обобщение педагогического опыта. Анкетирование и тестирование было анонимным. В опросе приняли участие ведущие преподаватели музыкальных школ России, опирающиеся в своей педагогической и творческой практике на использование МКТ и ЭМИ. Общее число участников составило более 2000 человек.

#### Обсуждение

##### Музыкальный компьютер

В процессе создания музыкального инструмента (в том числе – музыкального компьютера) существуют две основные предпосылки для его развития. Во-первых, это стремление музыкантов обогатить свое музыкальное искусство. Вторая причина связана с историческим совершенствованием музыкальных инструментов и основана на достижениях науки и техники в области создания музыкального звука. Важно осознавать эволюцию музыкальных синтезаторов, в том числе автоматизированных музыкальных инструментов [56], от момента их зарождения до наших дней [57; 58; 59].

Музыкальные синтезаторы, широко используемые в качестве генераторов звуков, создаются и управляются с помощью различных физических процессов (механических, электрических, оптических и др.), а также различных способов усиления звука. Создание современных ЭМИ, с одной стороны, связано с развитием ранее применявшихся методов синтеза звука, а с другой стороны, – с внедрением принципиально новых методик. ЭМИ – это инструмент, который генерирует и модифицирует звук, используя компьютер (музыкальный синтезатор или цифровой музыкальный инструмент).

Музыкант, играющий на синтезаторе, помимо возможности традиционного музицирования, рассматривает свой инструмент как набор элементов, которые

<sup>1</sup> Автор удостоен звания лауреата премии Правительства Санкт-Петербурга «За выдающиеся достижения в области высшего и среднего профессионального образования» (2011 г.) за разработку новой образовательной концепции «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»; элементы разработанной концепции отмечены наградами, среди которых золотые (3) и серебряные медали ВВЦ (ВДНХ).

он настраивает для создания нужного тембра и манеры исполнения. Этот процесс часто называют «программированием». В целом современный клавишный синтезатор можно охарактеризовать как цифровой интерактивный музыкальный инструмент, предназначенный для использования в качестве автономного инструмента или источника звука в процессе звукового панорамирования пространства, в процессе создания «звуковой картины».

В настоящее время обсуждается место и роль обучения игре на ЭМИ в концепции современного музыкального образования. Учитывая результаты проведенного исследования, можно отметить ряд факторов, положительно влияющих на творческое развитие студентов, учащихся средних профессиональных учебных заведений и музыкальных школ, а также преподавателей музыкальных дисциплин, работающих в учреждениях начального, среднего и высшего звеньев профессионального музыкального образования.

Музыкальный компьютер (МК) и ЭМИ (как определённая его разновидность МК) имеют большой набор музыкальных тембров. Анализируя и слушая эти тембры, современные обучаемые учатся различать особенности звучания различных инструментов и возможности различных тембров друг с другом, а также внутреннюю структуру тембра, это развивает музыкальный слух, улучшает музыкальную память и формирует более многогранное представление о целостном звуковом образе.

Редактирование музыкальных тембров с использованием художественных и технологических возможностей современных МКТ и ЭМИ способствует пониманию смысловых и выразительных элементов музыкальной ткани, позволяет педагогам и их обучаемым проводить более глубокий анализ музыкального произведения, осознать эмоциональную окраску каждого звука и более тонко, более изящно реализовывать авторский замысел произведения и особенности его интерпретации.

Работа по созданию «звуковой картины» (термин введён В.Г. Диновым, 2002 г. [60]) с широким использованием звуковых эффектов (реверберация, эхо, перкуссия, хорус, фейзер, фленджер, компрессия, различные другие виды динамической, частотной и пространственной обработки звука, модуляционные эффекты и мн. др.), искусство панорамирования музыкального пространства активно развивают пространственное восприятие и музыкальное мышление обучаемого и педагога, позволяют понять новые возможности создания музыкальной композиции и интерпретации музыки.

В ходе нашего исследования были освещены функциональные этапы становления МК, эволюция музыкальной композиции во взаимодействии с компьютером. МК рассматривается нами как новый многофункциональный политембральный инструмент музыканта. Термин «музыкальный компьютер» означает класс цифровых музыкальных инструментов, оптимизированных для решения конкретных задач в области музыкальной деятельности – профессиональный инструмент в сфере музыкального творчества и музыкального образования.

Рассматривая основные виды деятельности музыканта, где музыкальный компьютер, оснащённый несколькими источниками звука (синтезаторами, сэмплерами, MIDI-контроллерами и мн. др.), обозначим направления, где МК играет все большую роль: нотно-издательская деятельность, создание фонограмм, аранжировок и оригинальных композиций с использованием секвенсорных программ, синтез звука, восстановление старых или утраченных записей, интерактивные исполнительские системы, алгоритмическая композиция, создание и использование музыкальных баз данных; а также преподавание музыки с помощью МК в общеобразовательных школах, обучение аранжировке и композиции с помощью МК в рамках системы профессиональной подготовки музыкантов, развитие творческих и исполнительских навыков, использование МК в режиме реального времени в различных новых видах «живых» выступлений, т. н. «интерактивных перформансов» с участием электроники и мн. др.

#### **Музыкальные компьютерные технологии как обучающая и творческая среда в системе современного музыкального образования**

Опыт осмысления исторических, художественно-эстетических, идейно-методических основ становления МКТ, процесса их эволюции, проникновения МКТ в различные формы и виды музыкальной, творческой и педагогической деятельности может быть представлен как обязательный компонент музыкально-компьютерного педагогического образования.

Новая современная образовательная творческая среда формируется из следующих основных компонентов:

- МК как ключевой элемент аппаратных средств и программного обеспечения для МКТ-образовательного комплекса;
  - методический инструментарий и его методологическая основа, позволяющие использовать МКТ на всех этапах и во всех сферах музыкально-образовательного процесса (подчеркнем, что МКТ требуют постоянной разработки новых учебных программ и курсов, адаптированных к современным социальным потребностям и соответствующих уровню развития этих технологий);
  - социокультурный фактор комплексного развития обучаемого [61; 62].
- Наиболее важными областями применения и развития МСТ сегодня являются:
- МКТ в профессиональном музыкальном образовании (как средство для расширения творческих возможностей);
  - МКТ в общем образовании (как одно из средств обучения);
  - МКТ как средство реабилитации людей с ограниченными возможностями;
  - МКТ как новое направление музыкально-технологического образования специалистов, связанное, в частности, с моделированием элементов музыки;

- МКТ как новое направление в области информационно-технологического образования.

В нашем исследовании рассматривается только первый вопрос. Однако в качестве основной определяющей составляющей единого музыкально-образовательного процесса она включена и в другие направления использования МКТ.

Отсутствие научно обоснованного методологического и психологического анализа опыта использования МКТ и перспектив их развития в общем и профессиональном музыкальном образовании требует разработки соответствующих методов и форм обучения. Поэтому дальнейшие научные разработки и поиск эффективных, оптимальных образовательных систем с учетом возможностей МКТ является перспективным и обоснованным.

Эволюция музыкальной деятельности как с точки зрения художественной практики базируется на методе корреляции первичных и вторичных знаковых систем – материальных форм музыкально-художественных явлений. Речь идёт либо о записи творческих идей композитора в стандартной музыкальной нотации (=вторичная знаковая система), либо об озвучивании музыкального текста (=первичная знаковая система) во время исполнения, либо о развитии музыкального искусства (соотношение первичной и вторичной знаковых систем) в деятельности музыковедов. Оцифрованный музыкальный текст и звуковой материал могли бы позволить включить цифровые технологии во все сферы музыкальной деятельности, а также применить в системе традиционных музыкальных знаний в области музыковедения и музыкальной практики.

Автор также анализирует деятельность УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии», созданной в РГПУ им. А.И. Герцена в 2002 году как функциональную структуру, в рамках которой происходит формирование новой профессиональной образовательной концепции. Одной из основных задач, поставленных перед лабораторией, стало развитие современного образовательного направления МКТ как новой образовательной и творческой среды в общем и специальном музыкальном образовании, а также внедрение её в современный музыкально-образовательный процесс.

В этой связи, опыт создания и реализации концепции музыкально-компьютерного педагогического образования в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» представляется чрезвычайно ценным.

#### **Результаты**

Обсуждаемая концепция подготовки педагога-музыканта построена на основе использования МКТ, специализированного программного обеспечения и специально организованного класса, а также на реализации инновационной по форме и методике групповой творческой форме проведения занятий.

1. Разработан, лицензирован и внедрён в педагогический процесс *профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров художественного образования «Музыкально-компьютерные технологии»*, на который с 2004 года осуществляется набор абитуриентов в различных регионах и различных учебных заведениях России. Для студентов факультетов музыки педагогических вузов разработаны и проводятся занятия по следующим дисциплинам: «Компьютерная музыка», «История электронной музыки», «Технологии и методики обучения (по дисциплинам профильной подготовки: музыкально-компьютерные технологии)», «Архитектоника звука», «Основы студийной звукозаписи», «Информационные технологии в музыке», «Технология музыкальных стилей», «Основы композиции, инструментоведение и компьютерная аранжировка», «Оркестровка традиционная и компьютерная», «Технологии студийной звукозаписи», «Методика и практика обучения электронной композиции и аранжировке», «Методика обучения игре на электронном музыкальном инструменте», «Стандартное программное обеспечение профессиональной деятельности музыканта», «Традиционное и электронное инструментоведение», «Музыкальный компьютер», «Основной электронный музыкальный инструмент», «Дополнительный музыкальный инструмент (электронный)», «Электронный синтезатор», «Электронный ансамбль», «Музыкально-компьютерный практикум» и др.

Разработана и внедрена в образовательный процесс в 2006 г. *программа магистерской подготовки «Музыкально-компьютерные технологии в образовании»*.

Для студентов *факультетов коррекционной педагогики* (отделение сурдопедагогики и тифлопедагогики) разработаны ряд учебных программ, среди которых программа «Музыкально-компьютерные технологии реабилитации людей с ограниченными возможностями зрения и слуха» и др.

2. Реализация инновационной образовательной концепции музыкально-компьютерного педагогического образования осуществляется через *систему дополнительного образования*.

#### **Программы профессиональной переподготовки:**

- «Преподавание музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий в образовательных учреждениях»;
- «Преподавание электронных музыкальных инструментов в образовательных учреждениях»;
- «Информационные технологии в музыке и музыкальном образовании»;
- «Технологии создания и художественной обработки звуковой информации».

#### **Программы повышения квалификации:**

Для *учителей музыки общеобразовательных школ и преподавателей ДМШ и ДШИ*: «Музыкально-компьютерные технологии», «Методика преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных тех-

нологий», «Компьютерное музыкальное творчество», «Методика преподавания электронных музыкальных инструментов», «Аранжировка музыки на электронных музыкальных инструментах», «Дистанционное музыкальное образование», «Информационные технологии в музыке», «Компьютерное музыкальное творчество», «Электронные музыкальные инструменты», «Информационные технологии в музыкальном образовании», «Искусство исполнительского мастерства и аранжировка на синтезаторе», «Звуковой дизайн», «Прикладная звукорежиссура», «Основы музыкального программирования», «Звукотембральное программирование», «Современные методы преподавания музыкальных дисциплин с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Методика обучения музыке людей с ограниченными возможностями (зрения, слуха) с использованием музыкально-компьютерных технологий», «Планшетные и мобильные технологии в музыкальном образовании», «Интерактивные сетевые технологии обучения музыке» и др.

Для звукорежиссёров: «Музыкальная звукорежиссура», «Технологии создания аудиовизуальных проектов», «Цифровые технологии в современной концертной практике», «Концертная звукорежиссура» и др.

Для преподавателей музыки детских дошкольных учреждений – «Инновационные методы и технологии музыкального развития детей дошкольного возраста на основе музыкально-компьютерных технологий».

Для учащихся музыкальных и общеобразовательных школ разработан элективный курс «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)».

Проводится курсовое обучение по следующим программам: «Интенсивный курс игры на клавишных инструментах (музыкальный компьютер и синтезатор)», «Музыкальный компьютер», «Компьютерная аранжировка и композиция», «Современная студия звукозаписи и работа в ней», «Оформление нотных изданий на компьютере» и др.

3. Реализация концепции также предусматривает профессиональное развитие педагогов музыки и их методическую поддержку в сети Интернет. Разработанная коллективом авторов методическая система делает доступным общение с музыкой в интерактивном режиме для широкого контингента учащихся. Методическая система направлена на создание фундамента музыкального образования, как для будущих профессионалов, так и для любителей музыки, через освоение музыки как метаязыка, владение которым позволяет слушать, понимать и «говорить», т. е. иметь возможность самовыражения (интерактивные сетевые образовательные ресурсы «Музыка в пространстве цифровых технологий», «Музыка и информатика»: <http://www.school-collection.edu.ru/> и др.).

Была организована и проведена широкомасштабная апробация разработанной комплексной инновационной образовательной системы «Музыкально-компьютерные технологии» в пилотных регионах России, о чём свидетельствуют, в частности, цифровые образовательные продукты, ЦОРы и ИУМК (инновационные учебно-методические комплексы), находящиеся на открытом доступе в сети. Среди них:

- ИУМК «Музыка и информатика» (1–4 классы): <http://www.school-collection.edu.ru/catalog/rubr/83ca6522-d0fa-4fc3-859a-1ebd8a68abd3/> (разработан при поддержке Национального фонда подготовки кадров (НФПК) и Министерства образования и науки РФ, внедрён и апробирован в рамках проекта «Информатизация системы образования» в пилотных регионах России);
- ИУМК «Музыкальный компьютер (новый инструмент музыканта)» (9–11 классы) (разработан при поддержке НФПК и Министерства образования и науки РФ в рамках проекта «Создание учебной литературы нового поколения» разработан, апробирован и внедрён в образовательный процесс);
- информационные источники сложной структуры (ИИСС) и цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) «Музыка в цифровом пространстве» (5–9 классы) и «Звук и музыка в мультимедиа системах» (8–11 классы): <http://www.school-collection.edu.ru/catalog/rubr/ba7bd609-8a06-44f6-8250-0952d5777bec/118253/> (разработан при поддержке НФПК в рамках проекта «Информатизация системы образования»);

ИИСС «Музыка в пространстве цифровых технологий», призван помочь учащимся в развитии музыкальных способностей через понимание музыкального языка и практическое освоение приемов современного музыкального творчества, основанного на цифровых технологиях. Он состоит из двух основных разделов: «На пути к музыкальному компьютеру», который посвящён музыкальному творчеству в традиционном и компьютерном представлении, и «Компьютерные уроки композиции и аранжировки», посвященный изучению и применению на практике существующих МКТ-программ по созданию и обработке музыки и включает: «Сочинение как музыкальное программирование»; «Из Моцарта нам что-нибудь...» (знакомство с основами композиции на примере музыкальной классики); «Сочинение шаг за шагом»; «Звук и музыка в мультимедиа системах»; «Музыка без границ». ИИСС основывается на новых методах преподавания музыкальной культуры, предполагающих активное использование МКТ и адекватные методы работы с музыкальными ЦОР.

4. Инклюзивное музыкальное образование: равные возможности получения музыкального образования и реабилитация детей с ограниченными возможностями. Предлагаемая методическая система опирается на базовые свойства природы человека быть активным участником музыкальной деятельности, в том числе его способность и склонность к игре, на базовые свойства природы музыки, аккумулирующей в себе единство трёх дискретных сенсорных систем (слуховой, зрительной и мышечно-двигательной), и на возможности МКТ, не имеющие ана-

лога в прошлом. Причем, отсутствие одного из них хотя и затрудняет «путь к музицированию», но позволяет компенсировать недостающее слагаемое (в частности, использование данного метода привлекло к практическому музицированию детей даже с 4-й и 5-й степенями тугоухости), что делает возможным применять данную методическую систему в инклюзивном образовании. Данные положения подтверждает многолетний опыт преподавания по разработанной методике в школе № 33 г. Санкт-Петербурга для слабослышащих детей, в Интернате №1 для слабовидящих детей г. Санкт-Петербурга, в ГБУ «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» г. Санкт-Петербурга (Воронов А.М.), в Школе-интернате для слепых и слабовидящих детей №1 им. К.К. Грота, детской школе искусств имени К. Грота Охтинского центра эстетического воспитания (Говорова А.А.) и др. [63]. Элементы разработанной концепции были продемонстрированы Президенту Российской Федерации на церемонии открытия Года Учителя в РГПУ им. А.И. Герцена: <http://www.kremlin.ru/news/6681>; <http://www.vesti.ru/videos?vid=256176>.

По итогам проводимых опросов были получены следующие результаты:

Практически 100% преподавателей считают, что использование МКТ и ЭМИ способствует развитию творческого потенциала студентов. Среди основных положительных моментов отмечают следующие:

использование МКТ и ЭМИ в музыкальном образовании способствует качественно новому уровню исполнительского мастерства и развитию творческого, композиторского мышления обучаемых;

обучаемые с удовольствием осваивают новые музыкальные технологии, получают навыки исполнительского мастерства на синтезаторе, делают компьютерные аранжировки, сочиняют музыку, создают музыкальные проекты в студии компьютерной музыки;

изучение возможностей МКТ способствует развитию художественного и творческого потенциала обучаемых, вызывает интерес к музыкальному и современному аудиовизуальному искусству;

обучение ЭМИ и МКТ дает возможность получить новые специальности в широко востребованной профессиональной деятельности музыканта.

Более 50% анкетированных педагогов-музыкантов отметили, что занятия с использованием МКТ и в классе ЭМИ повысила самооценку практически у всех обучаемых, сформировало потребность и желание развивать свои собственные творческие инициативы, создавать художественные проекты, соответствующие высокохудожественным эстетическим оценкам.

Более 90% испытуемых отметили растущий интерес студентов, учащихся средних и высших музыкальных образовательных учреждений к творческой деятельности с использованием МКТ, ЭМИ, современных цифровых технологий

Компьютерная музыка сегодня становится все более популярной в музыкальном образовании: растет количество конкурсов и фестивалей для молодых исполнителей, привлекающих все больше и больше участников каждый год. Цифровые технологии являются эффективным инструментом развития музыкальных и художественных способностей обучаемых, что связано, в первую очередь, с возможностью для их творческого самовыражения. Сегодня уже имеется основательный творческий и педагогический опыт ведения образовательной деятельности с использованием МКТ и ЭМИ, достигнут определенный основательный уровень, который может служить потенциалом для дальнейшего развития нового образовательного направления, требующего подготовки педагогов-музыкантов высокого уровня. Разнообразие тембровой палитры, возможность звукового синтеза, опора на лучшие традиции академической музыки в сочетании с современными тенденциями развития музыкального искусства – так с помощью МКТ происходит формирование нового музыкального языка, открывается широкий простор для творческой деятельности.

Более 90% преподавателей отмечают, что:

владение МКТ является приоритетным в современном мире;

музыкальный компьютер как инструмент нового времени вызывает большой интерес у ребёнка с раннего детства;

сегодня количество учащихся, желающих получить музыкальное образование в классе МКТ и ЭМИ, в компьютерной студии значительно возросло и порой превышает количество тех, кто хочет получить музыкальное образование в других, традиционных направлениях.

По мнению значительной части опрошенных педагогов (более 50%), использование ЭМИ и МКТ в детском возрасте стимулирует музыкальное развитие и способность к творческому самовыражению и желание продолжить музыкальное образование. Причём, по их наблюдениям, стремление учащихся к игре на ЭМИ часто способствует интересу к профессиональному освоению традиционных (акустических) музыкальных инструментов.

Многие педагоги (более 50% опрошенных) отмечают желание выпускников, получивших образование по направлению МКТ и ЭМИ, продолжать профессиональное музыкальное образование. Ещё в процессе обучения они активно участвуют в концертной деятельности, выступают в составе различных ансамблей и музыкальных коллективов, в том числе симфонических и хоровых.

В рамках рассматриваемой проблемы под руководством автора статьи в результате проводимых исследований на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» подготовлены и успешно защищены кандидатские диссертации, посвящённые функционированию МКТ в музыкально-образовательном процессе, музыкальному творчеству, информационным технологиям в музыке и музы-

кальном образовании и компьютерному моделированию элементов музыкального творчества:

«Обучение информационным технологиям будущих учителей музыки общеобразовательных школ в условиях педагогического вуза» (Панкова А.А., 2016 г.); «Музыкально-компьютерные технологии как феномен современной культуры» (Романенко Л.Ю., 2015 г.); «Методика обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий на пропедевтическом этапе общего образования» (Плотников К.Ю., 2014 г.); «Методика обучения информатике учащихся музыкальных школ с использованием звукового программно-аппаратного комплекса» (Черная М.Ю., 2012 г.); «Информационная образовательная среда обучения информатике учащихся в школах с углублённым изучением предметов музыкального цикла» (Привалова С.Ю., 2012 г.); «Методика обучения основам музыкального программирования» (Кибиткина Э.В., 2011 г.); «Пути реализации концепции музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта» (Камерис А., 2007 г.); «Операционность знаний по информатике учащихся музыкальных школ с использованием музыкально-компьютерных технологий» (Горелыченко А.В., 2007); «Исследование математических моделей, разработка алгоритмов интерфейса программного комплекса обработки звуковых фрагментов в формате MIDI» (Чибирёв С.В., 2007); «Новые информационные технологии в современном музыкальном образовании» (Заболотская И.В., 2000 г.);

защита докторская диссертация на тему «Теория музыки в современной практике музицирования» (Бергер Н.А., 2012 г.).

В настоящий момент диссертационные исследования под руководством автора статьи проводятся по следующим специальностям: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (музыка, уровни общего и профессионального образования); 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (информатика, уровни общего и профессионального образования); 05.13.18 – Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ; 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования; 05.25.05 – Информационные системы и процессы; 17.00.02 – музыкальное искусство; 24.00.01 – Теория и история культуры. Среди них:

*кандидатские диссертационные исследования:* «Методика обучения музыке и информатике учащихся с нарушением зрения с использованием МКТ» (Воронов А.М.), «Интеграция МКТ и предметов музыкально-теоретического цикла как средство обучения информатике студентов музыкально-педагогических специальностей» (Яцентковская Н.А.), «Методика развития информационной компетентности педагогов-музыкантов в системе дополнительного профессионального образования» (Товпич И.О.), «Подготовка педагогов-музыкантов системы дополнительного образования детей к профессиональной деятельности в информационной образовательной среде» (Давлетова К.Б.), «Развитие общекультурных компетенций студентов педагогического вуза средствами МКТ» (Балабанова Е.А.), «Музыкальная информатика как инструмент преодоления формализма в знаниях педагогов-музыкантов в области информационных технологий» (Бажукова Е.Н.), «Концепция подготовки будущего учителя к духовно-нравственному воспитанию молодёжи с использованием МКТ» (Марченко Е.П.), «Организационно-педагогические условия подготовки студентов колледжа к развитию музыкальной культуры Якутии с использованием МКТ» (Спирidonов О.А.), «Мобильные технологии как ресурс профессионального повышения квалификации педагога-музыканта» (Гончарова М.С.), «Исполнительство на цифровом баяне как социокультурный феномен в России: традиции и современность» (Петрова Н.Н.), «Программный комплекс обработки звуковых фрагментов в формате MIDI для незрячих и слабовидящих» (Говорова А.А.), «Компьютерное моделирование процесса музыкального творчества» (Ясинская О.Л.) и др.;

*докторские диссертационные исследования:*

«Взаимодействие европейских и дальневосточных культурных традиций народов России и Китая в процессе освоения академического музыкального наследия с применением МКТ» (Мезенцева С.В.), «Дистанционные технологии в системе современного музыкального образования» (Панкова А.А.), «Разработка информационно-коммуникационных технологий и вычислительных систем для создания каталога образцов традиционной музыки и кибернетического этномузыковедения» (Чибирёв С.В.), «МКТ в контексте формирования культурно-образовательной среды общеобразовательной школы» (Плотников К.Ю.), «Музыкально-компьютерные технологии в системе современного музыкального образования» (Камерис А.).

Проводимые на базе УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена диссертационные исследования, внося существенный вклад в развитие разработанной концепции музыкально-педагогического образования в России, позволяют непрерывно мониторить ситуацию в образовательном процессе и оперативно реагировать на происходящие тенденции и вносить необходимые дополнения, сопряжённые как с изменениями в образовательной сфере, так и связанные с непрерывным развитием и технологическими усовершенствованиями МКТ и ЭМИ.

#### Заключение

Методические разработки в области использования новых МКТ в системе современного музыкального образования проводятся в УМЛ «Музыкально-компьютерные технологии» РГПУ им. А.И. Герцена около 20 лет: введены в образовательный процесс программы профессиональной переподготовки специалистов с высшим и средним профессиональным образованием (4 программы), реализуются программы повышения квалификации (их – более 20), проводится

курсовое обучение, разработан, лицензирован и реализуется в образовательной деятельности многих вузов России профессионально-образовательный профиль подготовки бакалавров «Музыкальные компьютерные технологии», магистерская программа «Музыкальные компьютерные технологии в образовании».

Апробация концепции музыкально-компьютерного педагогического образования проводится более 17 лет в России, а также – с учётом системы дополнительного профессионального образования – с педагогами Азербайджана, Армении, Казахстана, Беларуси, Украины, Эстонии, Франции. Элементы концепции путём внедрения интерактивных сетевых технологий обучения музыке во взаимодействии с коллегами из США частично апробированы в работе педагогов более 52 стран мира, что позволило утверждать, что обучение, построенное на использовании современных МКТ, работает с любыми направлениями мировой музыкально-педагогической практики. МКТ и интерактивные сетевые образовательные технологии являются великолепным решением проблем обучения не только общему и специальному фортепиано, но и академического сольфеджио, теории музыки, гармонии, истории музыки – и многих других дисциплин, являющихся неотъемлемой частью учебного курса Русской Школы Музыки [2], ее начальной, средней и высшей ступеней обучения.

Основной целью создания концепции явилась идея о необходимости всеобщего музыкального образования, без которого невозможно культурное развитие людей и которое определяет направленность развития русской музыкальной педагогики. Включение в программу клавирных переложений выдающихся произведений мировой классики помогает любому обучаемому активно приобщиться к лучшим образцам мирового музыкального искусства, не только слушая, но и исполняя их, как этому учат в России и в музыкальной школе, и в музыкальном училище, и в консерватории.

Уверены, что именно умение научить каждого, не подавляя своим авторитетом, но отталкиваясь от личностных особенностей учащихся, как это делали выдающиеся педагоги прошлого, усовершенствованная музыкально-педагогическая модель вместо навязывания «идеальной» музыкальной нотации [2], модифицированная в соответствии с возможностями каждого начинающего и опирающаяся на МКТ, является первичным звеном в системе музыкально-образовательного процесса, построенного на личностно-ориентированной модели обучения в Школе цифрового века. Известный немецкий пианист, композитор и педагог Э. Зауэр, к примеру, так описывал профессиональный подход Н.Г. Рубинштейна: «Тонкое чутье позволяло ему обнаружить слабые стороны каждого и находить способы для их преодоления. Его девизом было «каждому свое». Каждый талант получал индивидуальное развитие, ... даже манера обращения зависела от темперамента и характера данного ученика» [64, с. 12].

Именно по этому принципу выстроена педагогическая концепция подготовки педагога-музыканта с использованием МКТ, в которой, к примеру, с помощью цифрового алгоритма легко обнаружить слабые стороны каждого ученика и выстроить способы для их преодоления, выстроить поэтапный маршрут обучения и творческого развития обучаемого, постепенно расширяя образовательный контент и непрерывно мониторируя образовательную ситуацию.

Многогранность, глобальная применимость электронной и компьютерной музыки дают новые, по сути, безграничные возможности самореализации, стимулируют стремительное развитие интеллекта, поднимая обучение на новый уровень. Совместимость электронной музыки с традиционными музыкальными технологиями создаёт условия для преумножения музыкальных форм и стилей, их взаимопроникновения и синтеза, укрепляя интерес к музыкальной культуре в целом.

Обучение МКТ и ЭМИ стимулирует творческое развитие студентов, учащихся музыкальных школ, музыкальных училищ и преподавателей музыкальных дисциплин – традиционных и новых по содержанию и методам их преподавания.

Работа с микроструктурой звука значительно расширяет возможности создания эмоциональных и художественных образов, элементов работы с музыкальным текстом, способствуют развитию творческого потенциала обучаемых.

Работа со звуком развивает музыкальное мышление. Интеграция исполнительского, композиторского, звукотембрального творчества позволяет преодолеть узкоспециализированную направленность традиционного музыкального образования, создаёт условия для реализации новых творческих форм и методов профессиональной деятельности педагога-музыканта, использующего МКТ.

Обучение игре на ЭМИ, возможность работы с предварительно осмысленным и подготовленным музыкальным материалом (создание новых тембров, стилей, аранжировок и др.) позволяет ставить перед учащимися более сложные в художественном плане учебные задачи, добиваться постепенного, связанного, непрерывного и последовательного осмысления музыкального материала, превращая обучение музыке на разных этапах освоения музыкального инструмента в увлекательный творческий процесс и создавая предпосылки для формирования новых перспективных и широко востребованных направлений профессиональной деятельности музыканта.

Процесс музыкального творчества с использованием МКТ, цифровых музыкальных инструментов, электронной клавиатуры открывает большие перспективы для развития новых образовательных направлений в рамках социокультурной парадигмы исполнительства на музыкальных инструментах и рассматривается нами как дихотомия традиционного и инновационного культуротворческих направлений. Диахронный анализ становления и развития ис-

полнительства на цифровых музыкальных инструментах позволяет выявить их роль в современном культурогенном процессе, определить соответствующие функции педагога-музыканта в процессе подготовки и становления современного музыканта к актуальным формам культуротворческой и социокультурной деятельности в многофункциональной высокотехнологичной творческой и образовательной среде, открывающий большие перспективы для становления и

развития новых видов профессиональной деятельности современного музыканта.

Музыкально-компьютерное образование как новый вид учебной и художественной деятельности имеет широчайшие перспективы развития общего, дополнительного и профессионального образования, является действенной основой для подготовки педагога-музыканта Школы цифрового века.

#### Библиографический список

- Gorbunova I.B. (2018, June 20-21). New Tool for a Musician, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18). International Conference Proceedings*. Paris, France. DOI:10.17758/URUAE2.AE06184024
- Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018)*. February 2019.
- Horita T. Trend and problems of informatization at school education. *Japanese Journal of Music Education Practice*. 2014; 11 (2): 6 – 13.
- The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* / edited by Andrew King, Evangelos Himonides, S. Alex Ruthmann. New York and London, NY 10017. 2017.
- Wise S. Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British journal of music education*. 2016; 33 (3): 283 – 295.
- Crawford R., Southcott J. Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*. 2017; 26 (3), 347 – 366.
- Chao-Fernandez R., Roman-Garcia S., Chao-Fernandez A. Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. *7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective*. Almeria, Spain. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237: 576 – 580.
- López V. (2014, December). 'Soft Way to Mozart' In Spain. From a Conservatory Perspective. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 130 – 132.
- Goh Khue Meng. (2014, December). Moving toddlers and parents with MCT in Asia. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XV International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 137 – 141.
- Труш И. (2016, December). Soft Mozart in Poland. *Contemporary Musical Education – 2016. Proceedings of the XV International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2016: 289 – 291.
- Sosnevas S. (2018, December). Arten der Musikausbildung in Deutschland – Der Blick einer zertifizierten Soft Mozart Klavierlehrerin aus Berlin. *Contemporary Musical Education – 2018. Proceedings of the XVII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 235 – 238.
- Lic. Camila Cortina Bello. (2014, December). ¿De donde venimos y hacia donde vamos? Reflexiones y experiencias de vida de una pianista cubana. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 163 – 167.
- Hastings K. (2018, December). Anybody Can Play Soft Mozart in the Preschool: Learning to Learn Properly to Develop the Brain. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 160 – 165.
- Permezel T. (2014, December). Dispelling the myth of the exclusivity of musical literacy. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 163 – 167.
- Жилева Н. Занятия музыкой с детьми различного возраста в домашних условиях как альтернатива музыкальной школе в США. *Современное музыкальное образование – 2014: материалы XIII Международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014: 137 – 141.
- Nelia O. Hernández Bean. (2014, December). Efecto, Modernidad y Creación. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 123 – 125.
- Lourdes García Esperón. (2018, December). Reflexiones de una niña 'sin oído y desafiada'. *Contemporary Musical Education – 2018. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 125 – 127.
- Córdova Pacheco Gustavo Erasmo. (2014, December). El Efecto Mozart Visual e Interactiva en los Pianos Casio. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIV International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 260 – 262.
- Yanpolsky L. (2014, December). From elementary to concert level: my experience with 'Soft Mozart' program in Israel. *Contemporary Musical Education – 2014. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference*, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 143 – 145.
- Алиева И.Г., Горбунова И.Б., Мезенцева С.В. Музыкально-компьютерные технологии как инструмент трансляции и сохранения музыкального фольклора (на примере Дальнего Востока России). *Проблемы музыкальной науки*. 2019; 1 (34): 140 – 149.
- Сушкевич Н.С. Интернет-технологии в системе современного музыкального образования. *Современное музыкальное образование – 2016: материалы XV Международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016: 96 – 99.
- Саргсян М.Э. Опыт применения компьютерных технологий для развития музыкальных способностей (на примере эксперимента, проведенного с армянскими учащимися и абитуриентами). *Современное музыкальное образование – 2015: материалы XIV Международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015: 132 – 136.
- Ермолина Н.Б. Моя «пчелиная» семья. *Современное музыкальное образование – 2017: материалы международной научно-практической конференции*. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017: 513 – 515.
- Grivault-Romanenko L. (2017, December). Обучение игре на фортепиано двуязычных детей от двух до шести лет в Русской консерватории им. А. Скрябина в Париже. *Материалы XXV Международной конференции «Ребенок в современном мире. Экология детства»*. Санкт-Петербург, Saint Petersburg, Russia: 260 – 262.
- Addressi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00065>
- Lopez-Garcia N.J. (2016). Evaluation and ITC in primary education: using picklers to evaluate musical skills. *Ensayos-revista de la facultad de educacion de Albacete*. 2016; 31 (2): 81 – 90.
- Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-rieem*. 2017; 14: 153 – 169.
- Robert F. Software as a Basic Music Platform. *Proceeding of the 14th Conference. Giuseppe Verdi-Richard Wagner-Moor Emanuel*, 22nd February 2014: 119 – 127. Szeged, 2014.
- Belov G.G., Gorbunova I.B. New Horizons of Musical Performing Arts. *Music and Time*, 2016, no. 2: 16 – 24.
- Sheau-Yuh L. (2010). Investigation of the Exemplary School Programs in Technology-Assisted Music Composition Instruction. Abstracts. *29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future"*. 1-6 August, 2010. Beijing: 109 – 110.
- Hervas-Zafra B., Murillo i Ribes A. ICT competency: study about technological training with Soundcool in the master of secondary music education in the Universitat de Valencia. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 131 – 135.
- Горбунова И.Б., Камерис А. Концепция музыкально-компьютерного образования в подготовке педагога-музыканта: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.
- Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2016: материалы XV международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, 2017: 44 – 51.
- Горбунова И.Б., Заливадный М.С. О значении информационных технологий для современной экспериментальной эстетики (музыкально-теоретический аспект). *Субкультуры и коммуникативные стратегии информационного общества*. Труды Международной научно-теоретической конференции. Отв. О.Д. Шипунова. 2014: 97 – 100.
- Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18). Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary. Oct. 2018: 15 – 19.
- Celma O. (2010). *Music recommendation and discovery: The long tail, Long fall, and long play in the digital music space*. Berlin: Springer-Verlag.
- Aviram E. (2010). Computerized Music Composition by Adolescent Working at Home: An Experimental Project. *29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future"*. 1-6 August, 2010: 46 – 49.
- Baguyos J., Shafer S. T-Shaped Music Tech Curriculums: Preparing Music Technology Students for the 21st-century Creative and Technology Workforce. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 91 – 95.
- Berbel-Gomez N., Murillo-Ribes A., Sastre-Martinez J. & Riano-Galan M.E. (2017). Sound Creation and Artistic Language Hybridization Through the Use of the Collaborative Creation System: Soundcool. *TOJET: Turkish Online Journal of Education Technology* – November 2017: 997 – 1009.
- Berbel-Gomez N., Riano-Galan M.E., Arriaga-Sanz C., Rementeria I., Ripolles-Mansilla A. The use of technological tools in design of interuniversity musical projects by students. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 125 – 131.
- Bowman J. (2014) *Online Learning in Music. Foundations, Frameworks, and Practices*. New York: Oxford University Press.

42. Marins P. (2018). The Use of Online Software in Music Education. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 145 – 147.
43. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. (2013). On Mathematical Methods in Music Theory and Musical Education. *Music Scholarship*, 2013; 1 (12): 264 – 268.
44. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Music Education. *Music Scholarship*. 2018; 4: 55 – 64.
45. Горбунова И.Б. Информационные технологии в музыке. *Современное музыкальное образование – 2010*. Материалы международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, 2011: 128 – 131.
46. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в перспективе DIGITAL HUMANITIES. *Общество: философия, история, культура*. 2015; 3: 44 – 47.
47. 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.
48. Cuadrado F., Lopez-Cobo I., Valverde B., Varona D. Touch the sound: tangible interface for children music learning and sound experimentation. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 75 – 78.
49. Runeson P., Host M., Rainer A. & Regnell B. (2012). *Case study research in software engineering: GuideLines and examples*. John Wiley & Sons.
50. Williams J. & Seary K. (2010). Bridging the divide: Scaffolding the learning experiences of the mature age student. In J. Terrell (Ed.), *Making the links: Learning, teaching and high quality student outcomes*. Proceedings of the 9th Conference of the New Zealand Association of Bridging Educators. 2010: 104 – 116. Wellington, New Zealand.
51. Murillo-Ribes A., Riano-Galan M.E., & Berbel-Gomez N. (2018). Perception of the use of 'Soundcool' as a proposal for intervention in the creation of sound and in the development of teaching competences. An exploratory study on pre-service teacher education. *Psychology, Society, & Education (PSE)*. 2018; 10 (1): 127 – 146.
52. Chen J. Big data analytics in mobile practicing: using artificial intelligence (AI) music application to practice scales and arpeggios in virtual learning environment. *Proceeding of the Sempre MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempre Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 43 – 45.
53. Горбунова И.Б., Романенко Л.Ю., Чибирёв С.В. Моделирование процесса музыкального творчества с использованием музыкально-компьютерных технологий. *Вестник Иркутского государственного технического университета*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
54. Cuadrado F. (2015). *Intelligent Music Learning System*. Spain Intellectual Property Register: 201599900351883.
55. Cipriani A. and Maurizio G. (2014). *Electronic Music and Sound Design: Theory and Practice with Max and MSP*. Vol.1. 1<sup>st</sup> ed. Italy: Con TempoNet.
56. Горбунова И.Б. «Автоматические композиции» как предшественники применения кибернетики в музыке. *Общество: философия, история, культура*. 2016; 9: 97 – 101.
57. Горбунова И.Б. Информационные и музыкально-компьютерные технологии в музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2016: материалы XV международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой, 2017: 44 – 51.
58. Горбунова И.Б. *Музыкальный компьютер: монография*. Санкт-Петербург: Изд-во «СМИО-Пресс», 2007.
59. Белов Г.Г., Горбунова И.Б., Горелыченко А.В. *Музыкальный компьютер. Новый инструмент музыканта: методическое пособие*. Санкт-Петербург, 2006.
60. Динов В.Г. *Звуковая картина: Записки о звукорежиссуре*. Санкт-Петербург: Геликон Плюс, 2002.
61. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии как новая обучающая и творческая среда. *Современное музыкальное образование-2002: материалы Международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2002: 161 – 169.
62. Горбунова И.Б. Музыкально-компьютерные технологии в общем и профессиональном музыкальном образовании. *Современное музыкальное образование-2004 материалы международной научно-практической конференции*. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургская государственная консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова. Под общ. ред. И.Б. Горбуновой. 2004: 52 – 55.
63. Gorbunova I. & Govorova A. (2018) Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 11169. Springer, Cham*. Available at: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29)
64. Заурэр Э. Кто меня сделал музыкантом. *Вопросы фортепианного исполнительства*. Москва: Музыка, 1976; Вып. 4: 11 – 27.

## References

1. Gorbunova I.B. (2018, June 20-21). New Tool for a Musician, *15th International Conference on Education, Economics, Humanities and Interdisciplinary Studies (EEHIS-18). International Conference Proceedings*. Paris, France. DOI:10.17758/URUAE2.AE06184024
2. Gorbunova I.B., Hiner H. Music Computer Technologies and Interactive Systems of Education in Digital Age School. *Series: Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. Proceedings of the International Conference Communicative Strategies of Information Society (CSIS 2018). February 2019.
3. Horita T. Trend and problems of informatization at school education. *Japanese Journal of Music Education Practice*. 2014; 11 (2): 6 – 13.
4. *The Routledge Companion to Music, Technology, and Education* / edited by Andrew King, Evangelos Himonides, S. Alex Ruthmann. New York and London, NY 10017. 2017.
5. Wise S. Secondary school teachers' approaches to teaching composition using digital technology. *British journal of music education*. 2016; 33 (3): 283 – 295.
6. Crawford R., Southcott J. Curriculum stasis: the disconnect between music and technology in the Australian curriculum. *Technology pedagogy and education*. 2017; 26 (3), 347 – 366.
7. Chao-Fernandez R., Roman-Garcia S., Chao-Fernandez A. Analysis of the use of ICT through music interactive games as an educational strategy. *7th International Conference on Intercultural Education – Education, Health and ICT – From a Transcultural Perspective*: Almeria, Spain. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2017; 237: 576 – 580.
8. López V. (2014, December). 'Soft Way to Mozart' In Spain. From a Conservatory Perspective. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 130 – 132.
9. Goh Khee Meng. (2014, December). Moving toddlers and parents with MCT in Asia. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XV International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 137 – 141.
10. Trush I. (2016, December). Soft Mozart in Poland. *Contemporary Musical Education – 2016*. Proceedings of the XV International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2016: 289 – 291.
11. Sosnevas S. (2018, December). Arten der Musikausbildung in Deutschland – Der Blick einer zertifizierten Soft Mozart Klavierlehrerin aus Berlin. *Contemporary Musical Education – 2018*. Proceedings of the XVII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 235 – 238.
12. Lic. Camila Cortina Bello. (2014, December). ¿De donde venimos y hacia donde vamos? Reflexiones y experiencias de vida de una pianista cubana. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 163 – 167.
13. Hastings K. (2018, December). Anybody Can Play Soft Mozart in the Preschool: Learning to Learn Properly to Develop the Brain. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 160 – 165.
14. Permezel T. (2014, December). Dispelling the myth of the exclusivity of musical literacy. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 163 – 167.
15. Zhilyaeva N. Zanyatiya muzykoj s det'mi razlichnogo vozrasta v domashnih usloviyah kak al'ternativa muzykal'noj shkole v SSHA. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2014: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2014: 137 – 141.
16. Nelia O. Hernández Bean. (2014, December). Efecto, Modernidad y Creación. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 123 – 125.
17. Lourdes García Esperón. (2018, December). Reflexiones de una niña "sin oído y desafinada". *Contemporary Musical Education – 2018*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2018: 125 – 127.
18. Córdova Pacheco Gustavo Erasmo. (2014, December). El Efecto Mozart Visual e Interactiva en los Pianos Casio. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIV International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 260 – 262.
19. Yanpolsky L. (2014, December). From elementary to concert level: my experience with 'Soft Mozart' program in Israel. *Contemporary Musical Education – 2014*. Proceedings of the XIII International Research and Practical Conference, ed. Irina B. Gorbunova, Saint Petersburg, Russia. 2014: 143 – 145.
20. Alieva I.G., Gorbunova I.B., Mezenzeva S.V. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak instrument translyacii i sohraneniya muzykal'nogo fol'klora (na primere Dal'nego Vostoka Rossii). *Problemy muzykal'noj nauki*. 2019; 1 (34): 140 – 149.
21. Sushkevich N.S. Internet-tehnologii v sisteme sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2016: materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2016: 96 – 99.
22. Sargsyan M. E. Opyt primeneniya komp'yuternyh tehnologii dlya razvitiya muzykal'nyh sposobnostej (na primere `eksperimenta, provedennogo s armyanskimi uchashchimisya i abiturientami). *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2015: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obsch. red. I. B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2015: 132 – 136.
23. Ermolina N.B. Moya `pchelinaya` sem'ya. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2017: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pod obsch. red. I. B. Gorbunovoj. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2017: 513 – 515.

24. Grivault-Romanenko L. (2017, December). Obuchenie igre na fortep'ano dvuyazychnykh detej ot dvuh do shesti let v Russkoj konservatorii im. A. Skryabina v Parizhe. *Materijal'nyj Mezhdunarodnoj konferencii "Rebenok v sovremennom". "Ekologiya detstva"*. Sankt-Peterburg, Saint Petersburg, Russia: 260 – 262.
25. Addressi A.R., Anelli F., Benghi D. (2017). Child-Computer Interaction at the Beginner Stage of Music Learning: Effects of Reflexive Interaction on Children's Musical Improvisation. *Frontiers in Psychology*. Available at: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00065>
26. Lopez-Garcia N.J. (2016). Evaluation and ITC in primary education: using pickers to evaluate musical skills. *Ensayos-revista de la facultad de educacion de Albacete*. 2016; 31 (2): 81 – 90.
27. Serrano R.M. (2017). Technology and compulsory music education in Spain: references for the implementation of good practices. *Revista electronica complutense de investigacion en educacion musical-reciem*. 2017; 14: 153 – 169.
28. Robert F. Software as a Basic Music Platform. *Proceeding of the 14th Conference. Giuseppe Verdi-Richard Wagner-Moor Emanuel*, 22nd February 2014: 119 – 127. Szeged, 2014.
29. Belov G.G., Gorbunova I.B. New Horizons of Musical Performing Arts. *Music and Time*, 2016, no. 2: 16 – 24.
30. Sheau-Yuh L. (2010). Investigation of the Exemplary School Programs in Technology-Assisted Music Composition Instruction. Abstracts. *29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future"*. 1-6 August, 2010. Beijing: 109 – 110.
31. Hervás-Zafra B., Murillo i Ribes A. ICT competency: study about technological training with Soundcool in the master of secondary music education in the Universitat de Valencia. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 131 – 135.
32. Gorbunova I.B., Kameris A. *Koncepciya muzykal'no-komp'yuternogo obrazovaniya v podgotovke pedagoga-muzykanta*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2011.
33. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2016: materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2017: 44 – 51.
34. Gorbunova I.B., Zalivadnyj M.S. O znachenii informacionnykh tehnologii dlya sovremennoj `eksperimental'noj `estetiki (muzykal'no-teoreticheskij aspekt). *Subkul'tury i kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva*. Trudy Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoy konferencii. Otv. O.D. Shipunova. 2014: 97 – 100.
35. Gorbunova I.B. Electronic Musical Instruments: to the Problem of Formation of Performance Mastery. *16th International Conference on Literature, Languages, Humanities & Social Sciences (LLHSS-18). Int'l Conference Proceedings*. Budapest, Hungary. Oct. 2018: 15 – 19.
36. Celma O. (2010). *Music recommendation and discovery: The long tail, Long fail, and long play in the digital music space*. Berlin: Springer-Verlag.
37. Aviram E. (2010) Computerized Music Composition by Adolescent Working at Home: An Experimental Project. *29th World Conference of the International Society for Music Education "Harmony and the World Future"*. 1-6 August, 2010: 46 – 49.
38. Baguyos J., Shafer S. T-Shaped Music Tech Curriculums: Preparing Music Technology Students for the 21st-century Creative and Technology Workforce. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 91 – 95.
39. Berbel-Gomez N., Murillo-Ribes A., Sastre-Martinez J. & Riano-Galan M.E. (2017). Sound Creation and Artistic Language Hybridization Through the Use of the Collaborative Creation System: Soundcool. *TOJET: Turkish Online Journal of Education Technology* – November 2017: 997 – 1009.
40. Berbel-Gomez N., Riano-Galan M.E., Arriaga-Sanz C., Rementeria I., Ripolles-Mansilla A. The use of technological tools in design of interuniversity musical projects by students. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 125 – 131.
41. Bowman J. (2014) *Online Learning in Music. Foundations, Frameworks, and Practices*. New York: Oxford University Press.
42. Marins P. (2018). The Use of Online Software in Music Education. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 145 – 147.
43. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. (2013). On Mathematical Methods in Music Theory and Musical Education. *Music Scholarship*, 2013; 1 (12): 264 – 268.
44. Gorbunova I.B., Zalivadny M.S. The Integrative Model for Semantic Space of Music: Perspectives of Unifying Musicology and Music Education. *Music Scholarship*. 2018; 4: 55 – 64.
45. Gorbunova I.B. Informacionnye tehnologii v muzyke. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie – 2010*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2011: 128 – 131.
46. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v perspektive DIGITAL HUMANITIES. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2015; 3: 44 – 47.
47. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu. Fenomen muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii v sovremennoj kul'turologicheskoi i sociogumanitarnoi teorii i praktike. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2015; 5-2 (112): 388 – 395.
48. Cuadrado F., Lopez-Cobo I., Valverde B., Varona D. Touch the sound: tangible interface for children music learning and sound experimentation. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 75 – 78.
49. Runeson P., Host M., Rainer A. & Regnell B. (2012). *Case study research in software engineering: GuideLines and examples*. John Wiley & Sons.
50. Williams J. & Seary K. (2010). Bridging the divide: Scaffolding the learning experiences of the mature age student. In J. Terrell (Ed.), *Making the links: Learning, teaching and high quality student outcomes*. Proceedings of the 9th Conference of the New Zealand Association of Bridging Educators. 2010: 104 – 116. Wellington, New Zealand.
51. Murillo-Ribes A., Riano-Galan M.E., & Berbel-Gomez N. (2018). Perception of the use of 'Soundcool' as a proposal for intervention in the creation of sound and in the development of teaching competences. An exploratory study on pre-service teacher education. *Psychology, Society, & Education (PSE)*. 2018; 10 (1): 127 – 146.
52. Chen J. Big data analytics in mobile practicing: using artificial intelligence (AI) music application to practice scales and arpeggios in virtual learning environment. *Proceeding of the Sempere MET2018 Researching Music, Education, Technology. Sempere Conference*, 26-27 March 2018. London, WC1H 0AL, United Kingdom, 2018: 43 – 45.
53. Gorbunova I.B., Romanenko L.Yu., Chibirev S.V. Modelirovanie processa muzykal'nogo tvorchestva s ispol'zovaniem muzykal'no-komp'yuternykh tehnologii. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. 2013; 4 (75): 16 – 24.
54. Cuadrado F. (2015). *Intelligent Music Learning System*. Spain Intellectual Property Register: 201599900351883.
55. Cipriani A. and Maurizio G. (2014). *Electronic Music and Sound Design: Theory and Practice with Max and MSP*. Vol.1. 1st ed. Italy: Con TempoNet.
56. Gorbunova I.B. «Avtomaticheskie kompozicii» kak predshestvenniki primeneniya kibernetiki v muzyke. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2016; 9: 97 – 101.
57. Gorbunova I.B. Informacionnye i muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2016: materialy XV mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2017: 44 – 51.
58. Gorbunova I.B. *Muzykal'nyj komp'yuter*: monografiya. Sankt-Peterburg: Izd-vo «SMIO-Press», 2007.
59. Belov G.G., Gorbunova I.B., Gorel'chenko A.V. *Muzykal'nyj komp'yuter. Novyj instrument muzykanta*: metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2006.
60. Dinov V.G. *Zvukovaya kartina: Zapiski o zvukorezhissure*. Sankt-Peterburg: Gelikon Plyus, 2002.
61. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii kak novaya obuchayushchaya i tvorcheskaya sreda. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2002: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2002: 161 – 169.
62. Gorbunova I.B. Muzykal'no-komp'yuternye tehnologii v obschem i professional'nom muzykal'nom obrazovanii. *Sovremennoe muzykal'noe obrazovanie-2004 materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rossijskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. A.I. Gercena, Sankt-Peterburgskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova. Pod obsch. red. I.B. Gorbunovoj, 2004: 52 – 55.
63. Gorbunova I. & Govorova A. (2018) Music Computer Technologies in Informatics and Music Studies at Schools for Children with Deep Visual Impairments: From the Experience. *Informatics in Schools. Fundamentals of Computer Science and Software Engineering. ISSEP 2018. Lecture Notes in Computer Science, vol 11169*. Springer, Cham. Available at: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-030-02750-6_29)
64. Zau' er 'E. Kto menya sdelal muzykantom. *Voprosy fortepiannogo ispolnitel'stva*. Moskva: Muzyka, 1976; Vyp. 4: 11 – 27.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 37

**Lezina V.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: [lezina07@rambler.ru](mailto:lezina07@rambler.ru)  
**Tseloeva D.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Initial Education Department, Kuban State University (Krasnodar, Russia),  
 E-mail: [Dibatzeloeva@mail.ru](mailto:Dibatzeloeva@mail.ru)

**ETIQUETTE FORMS OF ETHNOPEDAGOGIC DISCOURSE AS A COMPONENT OF NATIONAL-REGION COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS.** The article is dedicated to a problem of etiquette forms of ethnopedagogic discourse foundation among students of pedagogic specialties. These forms are researched as national-region competence component. The authors pick out models of creation of these forms, name ethnopedagogic discourse principles, means and methods. The productivity of ethnopedagogic discourse is achieved in the process of educational activity due to the activity and initiative of the teacher. The authors conclude that

etiquette forms of ethnopedagogic discourse are considered as a component of national and regional competence of future teachers. The work specifies key concepts, principles, tools and methods ethnopedagogic discourse.

**Key words: etiquette forms, ethnopedagogic discourse, national-region competence, future teachers.**

**В.В. Лезина**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: lezina07@rambler.ru

**Д.М. Целоева**, канд. пед. наук, доц. каф. начального образования, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар, E-mail: Dibatzeloeva@mail.ru

## ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме формирования этикетных форм этнопедagogического дискурса у студентов педагогических специальностей. Данные формы рассматриваются как компонент национально-региональной компетентности будущих педагогов. Выделены модели формирования названных форм, требования к владению ими. Названы принципы, средства, методы этнопедagogического дискурса. Продуктивность этнопедagogического дискурса достигается в процессе воспитательной деятельности благодаря активности, инициативности педагога. Авторы делают вывод о том, что этикетные формы этнопедagogического дискурса рассматриваются нами как компонент национально-региональной компетентности будущих педагогов. Уточнены ключевые понятия, выделены модели формирования названных форм, требования к владению ими. Названы принципы, средства, методы этнопедagogического дискурса.

**Ключевые слова:** этикетные формы, этнопедagogический дискурс, национально-региональная компетентность, будущие педагоги.

### Введение

Теоретическое осмысление этикетных форм этнопедagogического дискурса в структуре национально-региональной профессиональной компетентности будущих педагогов целесообразно начать с конкретизации терминологии. Толковый словарь русского языка интерпретирует *этикет* как установленный, принятый порядок поведения, форм обхождения [1]. При этом отдельной строкой выделяется *речевой этикет* [там же].

Он включает разные виды *дискурса*, трактуемого составителями Лингвистического энциклопедического словаря как связный текст в совокупности с экстралингвистическими – социокультурными, психологическими и др. факторами [2]. Нам импонирует определение дискурса как речи «погруженной в жизнь» [там же], в нашем случае – национально-региональную, т. к. дискурс обращен к ментальным процессам участников коммуникации. Эти процессы обуславливают этнографические, психологические и социокультурные правила порождения и понимания речи. В соответствии с этим, *этнопедagogический дискурс* следует рассматривать как направленное речевое педагогическое действие в условиях национально-региональной среды.

### Основное содержание статьи

В нашей статье этнопедagogический дискурс выступает компонентом национально-региональной компетентности будущих педагогов. Из многообразия существующих определений *компетентности* выберем его толкование Дж. Ровенго, согласно которому это – специфическая способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, которая включает узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления [3].

В ракурсе нашего исследования – *национально-региональная компетентность*. Данное понятие не является устоявшимся и применительно к студентам педагогических специальностей может быть интерпретировано как фактор профессиональной культуры, теоретическая и практическая готовность будущих педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях региона [4].

Основы этикетных форм этнопедagogического дискурса были заложены в народной педагогике, когда людьми была осознана рациональная сила этики применительно к решению социальных проблем. В различных по своему складу обществах сформировались этические каноны, способствовавшие социализации, коллективной деятельности их членов. Этическая компетентность одобрялась и приветствовалась членами социума, способствовала культурной адаптации человека, достижению им успешности.

Императивная роль культуры общения обязывает будущего педагога овладеть этикетными формами этнопедagogического дискурса. Без знания ценностных ориентаций собеседника, стереотипов его речевого поведения, приемов, правил коммуникации – невозможно успешное профессиональное общение. Этикетные формы этнопедagogического дискурса являются результатом объективных историко-педагогических и социально-культурных факторов. Субъективную основу такого дискурса составляют конкретные параметры личности: общая и национальная культура, аксиологические приоритеты, образованность, воспитанность.

Этнопедagogический дискурс проявляется в деликатности, чувстве такта, знании этикетных форм. Утонченный вкус педагога проявляется в том, что им всегда используются эффективные этикетные формы, соответствующие его высокому культурному уровню, стремлению сохранить культурно-языковую самобытность, этнонациональное сознание.

Подчеркнем то обстоятельство, что речевой этикет этнопедagogического дискурса основывается на национальном менталитете и способствует консервации определенных черт личности и воспроизведению их из поколения в поколение благодаря воспитанию. В частности, этнопедagogический русский речевой

этикет подобен многогранности русской культуры. Он отражает арсенал ласкательно-нежных возможностей («детка», «внучек», «бабуля» и др.), выраженное этикетное богатство для разговора с друзьями. Обращает на себя внимание деликатность, тактичность и способность русского языка дать определенную дополнительную характеристику действию, предмету, лицу, признаку, ситуации в целом, и ничего не сказать конкретного об этой характеристике, не нарушая при этом принятых коммуникативных норм. Для исследователя представляет интерес ситуативность русского языка, когда некоторые характеристики ситуации или ее участников не получают эксплицитного выражения, являясь как бы очевидными, само собой разумеющимися и для производителя, и для получателя речевого сообщения. Этот способ оформления мыслей, обозначения ситуации возможен лишь между друзьями или людьми, хорошо понимающими друг друга и одинаково оценивающими свойства мира. В русском языке можно выразить сложнейшее состояние души человека, тончайшие оттенки отношения к людям. Отраженная в русском языке картина мира рассматривает добро как врожденное свойство человека, а жизнь – как не способную на порождение добра.

Несколько иные этикетно-воспроизводящие характеристики коммуниканта обнаруживаем в северокавказской среде: подчеркнутая кавказская идентичность, этничность, религиозно-нравственное мировоззрение, наличие экзистенциальные ценности и табуирование, традиционные гендерные роли, приверженность обычаям и бытовым нормам, дипломатичность, дружелюбие, уважительное отношение к другим культурам, личности, обостренная справедливость, совесть, честь, долг, патриотизм, эмпатия, ответственность, верность слову, вежливость, почтительное отношение к старшим, взаимопомощь и взаимовыручка.

Названные выше характеристики обуславливают этикетные особенности этнопедagogического дискурса. Его основным принципом выступает владение студентами языковыми моделями морально-этических реакций, в основе которых – уважение к личности собеседника. Этика речевого поведения получает логическую завершенность, когда студент употребляет соответствующие решению задач обращения языковые и стилиевые средства, умеет соотносить в речи прагматику и экспрессию, когда в любой речевой ситуации чувствует этические рамки, за которыми наступает нарушение эстетики общения. В соответствии с этим, ситуативными принципами этики этнопедagogического дискурса будущих педагогов являются: 1) речевая сбалансированность поведения, 2) его эстетическая достаточность.

Принцип речевого сбалансированности поведения предусматривает, во-первых, участие студента в регулировании пропорций между собственно информационными и экспрессивными средствами внутри ситуации этнопедagogического дискурса; во-вторых, дифференциацию самих стилиевых ситуаций по степени динамического равновесия между прагматическими и риторическими моментами дискурса.

Принцип эстетической достаточности регулирует степень насыщенности речи выразительными средствами. В этом случае устанавливается мера употребления данных средств, зачастую она определяется языковым чутьем студента.

Исследование проблемы этикетных форм этнопедagogического дискурса как компонента национально-региональной компетентности будущих педагогов проводилось нами на материале разных этносов и позволило установить, что выражаемая этикетом и определяющая продуктивное общение доброжелательность, позитивные интенции представлены, прежде всего, лексически. В ингушском языке добрые намерения коммуниканта выражаются следующими словами: дедин (хороший день), эрдик (хорошее утро), сердик (хороший вечер), мажол (здоровье), хоз (приятно). В карачаевском языке те же намерения передаются словами: сау бол (будь здоров), алапат (отлично), къууандым (обрадовался), бек алапат (очень хорошо), ашхы (хорошо), иги (хорошо), тынч, рахат (спокойно, безмятежно), тыбы этиб да (с удовольствием).

Формулы речевого этикета (приветствие, прощание, просьба, благодарность, извинение и др.) похожи в своей имплицитной направленности: пожелание здоровья, добра, счастья, благополучия, успехов и т. д. В ингушском языке такими формулами являются: ассалам алейкум (здравствуйте), дерик халд шун (добрый день), эрдик халд шун (добрый вечер), мышти ја мажол (как здоровье). В карачаевском языке формулы представлены следующими клишированными фразами: салам алейкум (здравствуйте, мужчина мужчине), кюн ашхы болсун (здравствуйте, женщина женщине), мен сизни керегениме бек разыма (искренне благодарю), ашхы (всего хорошего), иги джолгъа (барыгъыз) (счастливого пути).

Некоторые традиционные речевые культуры содержат благопожелания («алгыс тыллар» у якутов, «алгыш» у карачаевцев и балкарцев и др.) как вид обрядовой поэзии. Благопожелания используются как суггестия, духовный посыл, используемый для сообщения хорошего настроения, симпатии: «Имей спереди угоняемого, сзади ведомого» (якут.). Аналогично используются формулы прощания: «Ходи по вершкам благословения» (якут.).

Исторически этика общения проявлялась во многих сторонах поведения собеседников. Например, традиционная культура общения горцев Северного Кавказа обязывала младшего первым приветствовать старшего, едущего – пешего, спускающегося с горы – поднимающегося, проходящего – сидящих, пришедшего – собравшихся. Младший член общества должен был молчать в присутствии постороннего, не заговаривать первым, не перебивать говорящего, не вмешиваться без разрешения в разговор, не говорить и не смеяться громко, не употреблять невежливых выражений. Подчинение этим запретам прививало навыки внимательного слушания собеседника, умеренного темпа речи и тона разговора.

Нравственное содержание этикета требовало от подрастающего поколения скромности и сдержанности, не допускало эгоцентризма и хвастовства («Не ки-чись богатством» (якут.), упоминания о совершенных мужественных поступках. Крайне неприличным считалось пренебрежение советом и мнением старшего («Всегда советуйся со стариком» (якут.), «Бери от старика благословение, у молодого – понимание» (якут.), старикам нельзя было возражать, отказывать в просьбе или услуге («Старший – это колода, на которой рубят дрова» (адыг.). Способом убеждения в споре являлась ссылка на мнение старших: «Старики так говорили».

Интересны исторические правила сопровождающего общение невербального поведения. В присутствии старших молодежи не разрешалось стоять развязно, повернувшись к ним лицом, размахивать руками, держать их в карманах. Сидеть позволялось ровно, не ёрзая, желательна в отдалении от взрослого, на низком сидении. Обычай требовал, чтобы все вставали при приветствии мужчины или женщины старшего возраста независимо от положения. Сесть можно было только после разрешения пришедшего. Вопиющим нарушением этикета было зачем-нибудь окликнуть старшего.

Этикетные формы этнопедагогического дискурса требуют целостности и эмоциональной насыщенности. Они достигаются с помощью эпитетов, метафор, специальных стилистических украшений, соответствующих авторскому замыслу. Иллюстрацией выступают высокохудожественные дидактические произведения устного народного творчества (песни, считалки, пестушки, загадки, сказки, сказания, легенды и др.), максимально насыщенные стилистическими украшениями. В качестве примера выступают пословицы: «Кто не похож на весь аул, на плечах у того ослиная голова» (даг.), «Знания – это конь на скаку и орел в поле-

те» (ингуш.), «Честь дороже денег» (адыг.), «Под спокойствием лежит золото» (балк.), «Доброе слово гору места сдвинуло» (чеч.), «Дружные кошки победили недружных волков» (чеч.), колыбельная песня: «Илала, свет моего сердца» (даг.) и др.

Логика наших рассуждений о содержании этикетных форм этнопедагогического дискурса как компонента национально-региональной компетентности подводит нас к выделению моделей формирования у студентов этикетных форм этнопедагогического дискурса. К числу таких моделей отнесем: 1) эволюционную, когда этикетные формы являются продуктом этнопедагогического воспитания и не зависят от субъективного желания субъекта, 2) целерациональную, рассматриваемую как результат рационального выбора студента, 3) гражданскую, представляющую собой смешанную естественно-искусственную систему, соединяющую в себе формально рациональные и спонтанные образовательные процессы, 4) субъективно-коммуникативную, заключающуюся в формировании этнопедагогических этикетно-поведенческих стереотипов в контексте развития академической культуры, профессиональных и региональных ценностных ориентаций методами субъектной педагогики.

Требования к владению этикетными формами этнопедагогического дискурса с позиции компетентностного подхода раскрываются следующим образом:

- Знает:** 1) этнопедагогический дискурс этнической общности, 2) этикетные формы, применяемые в воспитании и обучении.

**Умеет:** 1) анализировать развивающе-воспитательный процесс с учетом его цели и национальной специфики,

2) обобщать и использовать традиционный опыт, создавать условия для его распространения.

**Готов:** 1) внедрять этикетные формы этнопедагогического дискурса в развивающе-воспитательный процесс,

2) проектировать его результат в зависимости от используемых этикетных форм,

3) оценивать свою деятельность по достижению этого результата.

#### Выводы

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что продуктивность этнопедагогического дискурса достигается в процессе воспитательной деятельности благодаря активности, инициативности педагога.

**Принципами** такой деятельности являются: иерархичность (реализация деятельности на разных уровнях: операционном, тактическом, стратегическом), целостность (интеграция основных видов деятельности: ценностно-ориентировочной, коммуникативной).

**Средства** названной деятельности делятся на языковые, материально-технические и достигаются посредством учебника, компьютера, а также собственно этнопедагогических средств воспитания (слово, личностный пример, игра).

**Методами** такой деятельности выступают: наблюдение, изучение литературных, документальных источников, сбор полевого материала, обобщение, сравнение.

Таким образом, этикетные формы этнопедагогического дискурса рассматриваются нами как компонент национально-региональной компетентности будущих педагогов. Уточнены ключевые понятия, выделены модели формирования названных форм, требования к владению ими. Названы принципы, средства, методы этнопедагогического дискурса.

#### Библиографический список

- Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Азбуковник, 1997.
- Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
- Равен Дж. *Компетентность в современном обществе*. Москва: Когито-Центр, 2002.
- Бозиева М.А. *Национально-региональная профессиональная компетентность педагога*. Пятигорск: ПГЛУ, 2009.

#### References

- Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Azbukovnik, 1997.
- Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
- Raven Dzh. *Kompetentnost' v sovremennom obschestve*. Moskva: Kogito-Centr, 2002.
- Bozieva M.A. *Nacional'no-regional'naya professional'naya kompetentnost' pedagoga*. Pyatigorsk: PGLU, 2009.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

УДК 371

**Masny V.V.**, Head of the 2nd faculty (Federal service of national guard troops of the Russian Federation), Federal State Military Educational Institution of Higher Education "Military University" of Ministry of Defense of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vodoley2006@yandex.ru

**MEANING, CONTENT AND WAYS OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF COMMUNICATION OFFICERS OF DIVISIONS OF TROOPS OF THE NATIONAL GUARD.** For many thousands of years, the officer corps can rightly be considered as the most patriotic, loyal and faithful in the performance of military duty. Education of officers is based on nobility, honoring their profession, awareness of their purpose and role in the life of the country. That is why the officer must embody a model of culture, honesty, nobility and decency. An officer must always remember the truth in order to have authority, he must be impeccable in everything, including in the culture of communication with colleagues. The problem of culture of communication officers of the units has always been important, and at different times was decided in accordance with modern requirements of the society. Modern officer should have such personal qualities that are associated with the desire to achieve high praise from the others. All this is possible only for such officer who has excellent communication skills with co-workers.

**Key words:** culture, communication, development, officers of division, etiquette, ways of development.

**В.В. Масный**, начальник 2 факультета (федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации),  
ФГКБОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vodoley2006@yandex.ru

## СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

На протяжении многих тысячелетий офицерский корпус по праву может считаться самым патриотичным, преданным и верным в исполнении воинского долга. Воспитание офицеров строится на благородстве, почитании своей профессии, осознании своего предназначения и роли в жизни страны. Именно поэтому офицер должен воплощать в себе образец культуры, честности, благородства и порядочности. Офицер всегда должен помнить прописную истину, чтобы иметь авторитет, он должен быть безупречным во всем, в том числе и в культуре общения с сослуживцами. Проблема культуры общения офицеров подразделений всегда была актуальной, и в разное время решалась в соответствии с современными запросами общества. Современному офицеру должны быть присущи такие личностные качества, которые связаны со стремлением добиться высокой оценки со стороны окружающих. Всё это под силу только такому офицеру, который обладает высокой культурой общения с сослуживцами.

**Ключевые слова:** культура, общение, коммуникации, развитие, офицеры подразделения, этикет, пути развития.

### Введение

Общение выполняет множество различных функций и играет важную роль в жизни каждого человека, в том числе и офицера. Оно может выступать как: условие существования; форма организации совместной деятельности; средство проявления человеческих отношений; способ воздействия друг на друга; механизм регуляции взаимодействия; процесс психологического познания человека человеком и т. д. В настоящее время насчитывается множество работ, посвящённых рассмотрению проблем общения и отношений. Но не многие рассматривают и анализируют эти категории в сопряжении друг с другом. Многочисленные факты свидетельствуют о том, что именно отношение проявляется и формируется, как правило, в общении, и наоборот, имеющиеся у общающихся лиц отношения всегда влияют на многие характеристики общения [1 – 7].

Именно изучение вопросов общения и отношения в офицерской среде позволили выйти на понимание более широкой проблемы – культуры общения офицеров. Офицер, формируясь и развиваясь как личность в конкретной социальной среде, усваивает и характерный для этой среды «язык общения» выражения отношений. Всё это характерно и для современного офицера войск национальной гвардии Российской Федерации.

### Формулировка цели статьи

Современное состояние культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии не в полной мере соответствует современным требованиям, отстаёт от привычных, традиционных взглядов, сложившихся веками в обществе на роль, облик и место офицера в военной организации. Это несоответствие и отставание проявляются в следующем:

Во-первых, в распространении преступлений, связанных с превышением должностных полномочий офицеров в отношении подчинённых военнослужащих. Об этом говорилось в докладе А.К. Прохорова: «Проблемные вопросы в работе по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в войсках национальной гвардии» на Учебно-методическом сборе руководящего состава органов по работе с личным составом, проходившем в Москве 2-4 апреля 2019 года [6, с. 11].

Во-вторых, исследования показывают, что среди личностных конфликтов военнослужащих различных категорий значительное место отводится конфликтам между офицерами. Как правило, конфликты выражаются в моральных оскорблениях чести и достоинства в словесной форме. В результате анализа оценки военнослужащими выраженности моральных качеств офицеров-руководителей, наиболее низкие оценки подчинённых получила выраженность таких качеств личности командиров, как «уважение к людям, вежливость, тактичность» [2, с. 53].

В-третьих, в органах внутренних дел и подразделениях внутренних войск МВД России за последние десятилетия сильной деформации подверглась культура речи офицерского состава. Речевая культура офицера, являясь составным элементом его общей культуры, в настоящее время поражена такими негативными явлениями, как ограниченный словарный запас, употребление сленга, жаргона и нецензурных выражений, бедность, примитивизм речи [3].

В-четвёртых, в культуре общения появились серьёзные нравственные изъяны, связанные с личной примерностью офицерского состава. Если в армии Российской Империи офицер был примером кристальной честности и чести, то с переходом на рыночные отношения в 1990-е годы в сознании ряда офицеров произошли разительные перемены. Наиболее частыми правонарушениями среди офицеров стали мошенничество, превышение должностных полномочий, получение и дача взяток. Эти нарушения захватили все иерархические ступени – от лейтенанта до генерала.

### Изложение основного материала статьи

Причинами негативных явлений в области культуры общения офицерского состава являются: утрата ценностных ориентиров и идеалов, на которых воспитывалось предыдущее поколение офицерского состава; отсутствие общей объединительной идеи, во имя которой сплачивались воинские коллективы; сужение сферы общественного воздействия, существовавшей в советское время (воспитательная и профилактическая работа партийных и комсомольских организаций, судов чести офицеров и др.); ликвидация должностей заместителей командиров

воинских частей и подразделений по политической части, обладавших значительным влиянием на строевых командиров и занимавшихся их воспитанием; ослабление внимания к формированию культуры общения офицерского состава во время учебы в военно-учебных заведениях. Офицеры с несформированной культурой общения в профессиональной сфере не могут воспитывать такую культуру у подчинённого личного состава.

Понятие «культура» имеет латинское происхождение и в переводе на русский язык означает «возделывание земли, уход» [8, с. 432]. В науке «культура» понимается как развитость, состояние всех видов деятельности общества и человека, как сложноорганизованное, системное явление, культура может подразделяться на общечеловеческую, этническую, конфессиональную, художественную, техническую и т. д. В этот ряд можно поставить и культуру отдельного человека, индивида. В любой из перечисленных видов культуры имеются многочисленные элементы, которые составляют все многообразие данной культуры и которые являются структурными элементами той или иной культуры. К такому элементу можно отнести культуру общения людей между собой. При этом понятие культура общения может делиться на свои подсистемы, одной из которых являются её носители. Именно здесь находится рассматриваемое нами понятие – культура общения офицеров подразделений войск национальной гвардии. В свою очередь, культура общения офицеров национальной гвардии как система включает в себя собственные элементы, являющимися её подсистемами.

Источниками формирования культуры общения людей являются социальная среда, в которой происходит социализация человека и его профессиональная деятельность. Так, например, офицер национальной гвардии, вступая в её ряды, уже имеет сформированную культуру общения между людьми, однако сформированной профессиональной культуры у них пока нет. Эта культура формируется в процессе профессиональной деятельности и обуславливается, прежде всего, её спецификой.

Культура общения офицеров подразделений предполагает и наличие у них общей военно-профессиональной культуры. Военно-профессиональная культура представляет собой синтез технических, организационных и морально-психологических элементов, характеризующих уровень подготовленности военнослужащих к выполнению задач по предназначению. Общая культура – это фундамент личности офицера. Она даёт верную ориентацию в человеческом мире, позволяет быть, на уровне своего времени, развивая глубину суждений, аналитические способности и концептуальное мышление, способствует эффективному общению с другими военнослужащими.

Развитие культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии происходит в процессе их повседневной профессиональной деятельности, обучения и воспитания, осуществляемого повседневно в войсках. При этом культура общения офицеров подразделений оказывает существенное влияние на их морально-психологическое состояние и, в конечном счете, на состояние боевой готовности войск. По мнению исследователя В.Н. Панкратова – «культура общения офицера, будучи важнейшим показателем его интеллигентности и воспитанности, подразумевает такой уровень сформированности коммуникативных черт характера и умений офицера, который позволял бы ему эффективно и компетентно решать задачи взаимодействия с людьми» [6].

Говоря о развитии культуры общения офицеров подразделений, следует иметь в виду, что это продолжение процесса социализации офицера, происходящего до его поступления на службу. Член-корреспондент РАО, профессор И.А. Алехин считает, что «развитие» – это целенаправленный педагогический процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности военнослужащих в соответствии с характером решаемых задач и условий военной службы [1, с. 43].

Анализируя различные научные источники, можно сделать вывод о том, что общение офицеров – это объективный процесс взаимодействия и взаимовлияния, обусловленный общественно-значимыми целями в котором происходит обмен продуктами деятельности, информацией, передача опыта, служебных навыков, проявляются и удовлетворяются духовные потребности, вырабатываются нравственно-оценочные нормы и правила, регулирующие отношения военнослужащих, формируются социально-психологические качества, самым существен-

ным образом влияющие на характер, содержание и уровень межличностных отношений военнослужащих.

Системообразующим фактором подразделения войск национальной гвардии Российской Федерации является совместная деятельность, которая предполагает:

- 1) наличие общей общественно-значимой цели;
- 2) обмен действиями, информацией, результатами взаимодействия;
- 3) наличие квалифицированного руководства и «ядра» коллектива, что относится, прежде всего, к офицерскому коллективу;
- 4) разделение задач совместной деятельности между участниками в соответствии с квалификацией исполнителей;
- 5) ценностно-ориентационное единство мнений и действий;
- 6) авторитет командира подразделения, сплоченность офицерского коллектива;
- 7) успешность совместной деятельности группы и удовлетворенность работой.

Важнейшим условием развития культуры общения офицеров подразделений является уставной уклад жизни воинской части и эффективность организации воспитательной работы с личным составом войск национальной гвардии. При этом развитие культуры общения офицеров происходит в специфических условиях военной службы, которые проявляются в следующем:

- жестком нормировании взаимодействий между частями и подразделениями, между отдельными военнослужащими в составе подразделения;
- наличии официальных взаимоотношений, которые являются определяющими между военнослужащими, способствуют сплоченности и повышению эффективности совместной деятельности;
- функционировании воинских коллективов на основе принципа субординации;
- твердом централизованном управлении со стороны командира и нормированная жизнедеятельность;
- необходимости неукоснительного выполнения приказа, военный руководитель знает, что подчиненный должен находиться в состоянии готовности выполнить отданный приказ.

Как и любое системное явление, культура общения офицеров подразделений имеет свое специфическое содержание. В содержание культуры общения входят такие проявления в повседневной деятельности офицеров подразделения, как:

- 1) дисциплинированность – строгое и точное выполнение требований уставов, которые регламентируют жизнь, служебно-боевую деятельность, быт и взаимоотношения между военнослужащими;
- 2) воинская вежливость – моральное качество противоположное грубости;
- 3) тактичность – наличие чувства меры в поведении и общении;
- 4) скромность – признание достоинств других людей и исключение своего самолюбия;
- 5) авторитетность – явление заслуженного примера службы и поведения в глазах сослуживцев и подчиненных;
- 6) языковая культура – общение в воинских коллективах на языке культуры народа и профессиональном языке общения;
- 7) эмпатийность – умение понять и войти в психологическое состояние сослуживца;
- 8) товарищеская взаимопомощь – готовность оказать помощь сослуживцу в трудную для него минуту жизни;
- 9) незлопамятность – умение понять и прощать мелкие, незначительные ошибки сослуживцев;
- 10) соблюдение субординации – подчинение старшим по званию и возрасту, уважительное отношение к ним;
- 11) гигиеничность – учет влияния своей деятельности на жизнь и условия труда сослуживцев и подчиненных;
- 12) умение слушать и слышать собеседника;
- 13) целесообразность – стремление к определенному идеалу и др.

Перечисленные структурные элементы культуры общения офицеров подразделений всегда выступали и продолжают выступать ориентиром для организации и осуществления взаимодействия офицеров друг с другом; при этом служебные отношения не стоят особняком от этих норм, не свободны от соблюдения тех правил, которые закреплялись десятилетиями в обществе и его военной организации и стали традиционными.

Основные направления формирования культуры общения следует разделить на три части. Во-первых, это вооружение офицеров подразделений знаниями культуры общения и поведения. Во-вторых, организация в воинских частях и подразделениях атмосферы взаимоуважения и взаимной требовательности, основанных на наличии в воинских частях и подразделениях твердого уставного порядка; В-третьих, организации всесторонней воспитательной работы с офицерским составом по утверждению в его сознании культуры общения между военнослужащими.

#### Библиографический список

1. Алехин И.А. Роль и место военной педагогики в подготовке военнослужащих. *Военная педагогика*: учебник. Москва: Юрайт, 2017.
2. Анцупов А.Я., Бахлановский С.В., Буранов С.Н. *Военная конфликтология*. Москва: ВУ, 2008.

Направления морально-психологического обеспечения войск национальной гвардии, определены приказом Директора Федеральной службы войск национальной гвардии РФ от 05.12.2018 г. [4, с. 6], имеют прямое отношение к развитию культуры общения офицерского состава, в том числе и к реализации всех ниже перечисленных направлений. Направлениями морально-психологического обеспечения являются:

1. Воспитательная работа в целях формирования и развития общественно значимых и профессионально важных качеств личности военнослужащих и сотрудников, обеспечивающих осознанное и добросовестное выполнение воинского и служебного долга.

2. Психологическая работа. Основными направлениями психологической работы являются: изучение индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей военнослужащих, поступающих на пополнение по призыву в воинские части (организации) войск национальной гвардии; психологическое обеспечение адаптации военнослужащих и сотрудников к условиям военной службы (службы) и различным видам деятельности; исследование психотравмирующих факторов служебно-боевой (служебной) деятельности; изучение, анализ и прогнозирование социально-психологических процессов в воинских и служебных коллективах, в том числе, и в области культуры общения;

3. Работа по укреплению и поддержанию воинской и служебной дисциплины и правопорядка. Эта работа направлена на утверждение в частях и подразделениях твердого уставного порядка, уставных норм и правил взаимоотношений и общения между военнослужащими;

4. Военно-социальная работа призвана снять социальную напряженность в офицерских коллективах подразделений, являющуюся основой происходящих конфликтов и напряженности в общении офицерского состава. Основными задачами военно-социальной работы являются: своевременная и полная реализация социальных гарантий и компенсаций; обучение должностных лиц правовым основам деятельности по осуществлению социальной защиты подчиненных; социальная поддержка военнослужащих и сотрудников, получивших увечья, а также членов семей погибших (умерших) военнослужащих и сотрудников и др.;

5. Культурно-досуговая работа направлена на удовлетворение культурных и духовных потребностей военнослужащих, сотрудников, членов их семей и гражданского персонала, формирование средствами культуры и искусства у военнослужащих и сотрудников государственно-патриотического сознания, морально-психологических и боевых качеств, а также организации досуга личного состава.

Важную роль в решении задач развития культуры общения офицеров подразделений призваны сыграть такие направления воспитательной работы, как:

1. Патриотическое воспитание – представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов управления (должностных лиц) по формированию у военнослужащих и сотрудников государственно-патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению воинского, служебного долга

2. Профессиональное воспитание – это деятельность органов управления (должностных лиц) по формированию и развитию у военнослужащих и сотрудников профессиональных качеств, знаний профессионально-этических требований к поведению на службе и в быту, обусловленных требованиями к службе в войсках национальной гвардии;

3. Нравственное воспитание – это деятельность органов управления (должностных лиц) по воспитательному воздействию на сознание, чувства военнослужащих и сотрудников в целях формирования необходимых нравственных черт, качеств и норм поведения в воинском (служебном) коллективе, на службе и в быту;

4. Защита от негативного информационно-психологического воздействия представляет собой деятельность органов управления (должностных лиц) по нейтрализации влияния негативных факторов на МПС военнослужащих и сотрудников, воинских и служебных коллективов [5].

#### Выводы

Таким образом, культура общения офицера, будучи важнейшим показателем его интеллигентности и воспитанности, подразумевает такой уровень сформированности коммуникативных черт характера и умений офицера, который позволял бы ему эффективно и компетентно решать задачи взаимодействия с людьми.

Временное наставление по организации морально – психологическому обеспечению войск национальной гвардии Российской Федерации, методические рекомендации по организации и проведению воспитательной работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации предоставляет полную возможность органам по работе с личным составом развивать культуру общения военнослужащих, определяет формы и методы этой работы. Главное – наполнить каждое воспитательное направление и мероприятие содержанием, решающим проблемы развития культуры общения офицеров подразделений войск национальной гвардии.

- Лазуткина Л.Н. *Педагогическая концепция формирования и развития речевой культуры у курсантов военных командных вузов*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
- Приказ Директора Федеральной службы ВНГ РФ от 05.12.2018 № 625. Об утверждении Временного наставления по организации морально-психологическому обеспечению войск национальной гвардии Российской Федерации.
- ПРИКАЗ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ОТ 07.11.2017 № 467. Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (Зарегистрирован 30.11.2017 № 49050).
- Панкратов В.Н. *О культуре общения офицера*. Available at: <http://old.nasledie.ru/kultura>
- Прохоров А.К. «Проблемные вопросы в работе по поддержанию воинской дисциплины и правопорядка в войсках национальной гвардии». *Материалы учебно-методического сбора руководящего состава органов по работе с личным составом войск национальной гвардии Российской Федерации*. Москва, 2-4 апреля 2019: 11.
- Философский словарь*. 2-е изд., испр. и доп. Под редакцией М.М. Розенталя. Москва: Политиздат, 1968: 432.

## References

- Alehin I.A. Rol' i mesto voennoj pedagogiki v podgotovke voennosluzhaschih. *Voennaya pedagogika: uchebnik*. Moskva: Yurajt, 2017.
- Ancupov A.Ya., Baklanovskij S.V., Buranov S.N. *Voennaya konfliktologiya*. Moskva: VU, 2008.
- Lazutkina L.N. *Pedagogicheskaya koncepciya formirovaniya i razvitiya rechevoj kul'tury u kursantov voennykh komandnykh vuzov*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
- Приказ Директора Федеральной службы ВНГ РФ от 05.12.2018 № 625. Об утверждении Временного наставления по организации морально-психологическому обеспечению войск национальной гвардии Российской Федерации.
- ПРИКАЗ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ОТ 07.11.2017 № 467. Об утверждении Особенности организации и осуществления образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности в области подготовки кадров в интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка, а также деятельности военных образовательных организаций высшего образования войск национальной гвардии Российской Федерации (Зарегистрирован 30.11.2017 № 49050).
- Pankratov V.N. *O kul'ture obscheniya ofitsera*. Available at: <http://old.nasledie.ru/kultura>
- Prohorov A.K. «Problemnye voprosy v rabote po podderzhaniju voinskoj discipliny i pravoporyadka v voyskakh nacional'noj gvardii». *Materialy uchebno-metodicheskogo sbora rukovodyaschego sostava organov po rabote s lichnym sostavom voysk nacional'noj gvardii Rossijskoj Federacii*. Moskva, 2-4 aprelya 2019: 11.
- Filosofskij slovar'*. 2-e izd., ispr. i dop. Pod redakciej M.M. Rozentalja. Moskva: Politizdat, 1968: 432.

Статья поступила в редакцию 02.08.19

УДК 378.13

**Davydova L.N.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of Preschool and Primary Education Department, Astrakhan State University, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [lugena2003@mail.ru](mailto:lugena2003@mail.ru)

**Melnikova N.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Primary Education, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: [mielnikova54@list.ru](mailto:mielnikova54@list.ru)

**Melnikova N.S.**, Senior Lecturer, Department of World Economics and Finance, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: [camry2000@list.ru](mailto:camry2000@list.ru)

**ON THE QUESTION ABOUT TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC PROFILES TO STRATEGIC PLANNING.** The article actualizes the need to prepare economists for strategic planning in the turbulent current economic situation. The focus of a course "Strategic planning" on improving of competitiveness and expanding of the range of professional competence of graduates is stated. The analysis of definitions of strategic planning of different authors, objectives of strategic planning, principles and levels are presented in order to justify the contents of "Strategic planning" and filling its four modules. The authors suggest the following structural components of the readiness of students of economic profiles for strategic planning: target, cognitive, predictive, reflective. The criteria of readiness for strategic planning such as intellectual activity, independence and productivity are highlighted.

**Key words:** strategic planning, modules of programs, criteria of readiness for strategic planning.

**Л.Н. Давыдова**, д-р пед. наук, проф. каф. дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань; проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный. E-mail: [lugena2003@mail.ru](mailto:lugena2003@mail.ru)

**Н.М. Мельникова**, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань. E-mail: [mielnikova54@list.ru](mailto:mielnikova54@list.ru)

**Н.С. Мельникова**, ст. преп. каф. мировой экономики и финансов, ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань. E-mail: [camry2000@list.ru](mailto:camry2000@list.ru)

## К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ

В статье актуализируется необходимость подготовки экономистов к стратегическому планированию в условиях турбулентности современной экономической ситуации. Аргументирована направленность курса «Стратегическое планирование» на повышение конкурентоспособности и расширение диапазона профессиональной компетентности выпускников. Представлены анализ определений стратегического планирования различных авторов, уровни стратегического планирования, с целью обоснования содержания курса «Стратегическое планирование» и наполнения четырех его модулей. Авторы высказывают предположение о следующих структурных компонентах готовности студентов экономических профилей к стратегическому планированию: целевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Выделены критерии готовности к стратегическому планированию, такие как интеллектуальная активность, самостоятельность и продуктивность.

**Ключевые слова:** стратегическое планирование, модули программы, критерии готовности к стратегическому планированию.

### Введение

Повышение качества подготовки и конкурентоспособности выпускников вузов является одной из задач образовательной политики России. Это подтверждается такими документами, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, в которых подчеркивается необходимость обеспечения инновационного характера образования, в том числе взаимосвязи академических знаний и практических умений, развитие вариативности образовательных программ, способствующих обеспечению конкурентоспособности подготавливаемых кадров.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», одним из видов профессиональной деятельности является организационно-

управленческая. Данный вид деятельности включает стратегическое планирование, что предполагает участие в разработке проектных решений в области профессиональной деятельности, подготовке предложений и мероприятий по реализации разработанных проектов и программ. Кроме того, организационно-управленческая деятельность подразумевает подготовку и обсуждение вариантов управленческих решений, обоснование их выбора на основе критериев социально-экономической эффективности с учетом рисков и возможных социально-экономических последствий принимаемых решений. В свою очередь добавим, что в профессиональном стандарте экономиста указывается такой вид профессиональной деятельности, как управление финансово-экономической и административной деятельностью. Трудовая функция в данном случае заключается в экономической постановке задач стратегического управления, включающего стратегическое планирование как этап.

Учитывая, что стратегическое планирование воспринимается как инновационная форма управленческой деятельности, предусматривающая разработку целей развития любого кластера экономики, формирование основных направлений достижения поставленных целей и их ресурсного обеспечения, полагаем, что в условиях турбулентности современной экономики подготовка экономистов к стратегическому планированию является особо актуальной, и на наш взгляд, будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников и расширению диапазона их профессиональной компетентности. Принимая вышесказанное за основу, вузы, осуществляющие подготовку экономистов по разным формам и видам программ, ориентируются на обновление содержания образования, учитывая совокупность требований, указанных в нормативных документах разного характера [1 – 7].

#### Основное содержание статьи

Известно, что стратегическое планирование рассматривается как новый вид плановой деятельности по подготовке стратегических решений (прогнозов, программ, планов), содержащих цели и задачи, осуществление которых позволит обеспечить устойчивое и эффективное функционирование предприятий, организаций, социально-экономических систем в быстро изменяющихся условиях внешней среды [3].

Для обоснования значимости стратегического планирования обратимся к определениям этого понятия, данным разными авторами.

Так, В.Ф. Захаров и Ю.С. Маточкин отмечают, что стратегическое планирование в общем случае представляет собой процесс определения целей организации (социально-хозяйственной структуры) и их изменений, а также ресурсов, необходимых для их достижения, и политики, направленной на приобретение и использование этих ресурсов [1].

Согласно А.В. Якимову, стратегическое планирование является процессом оптимизации всех видов ресурсов, позволяющим организации наилучшим способом исполнить ее миссию и добиться устойчивых конкурентных преимуществ [4].

Т. Нойманн рассматривает стратегическое планирование как пространство действий и целей, направленных на увеличение ресурсов, обеспечивающих экономический эффект [6].

В свою очередь, Л. Эдвардс и А. Чандлер в понимание сущности стратегического планирования вкладывают процесс определения основных долгосрочных целей и задач, а также процесс утверждения курса действий и распределения ресурсов, необходимых для достижения этих целей [5].

Контент-анализ содержания понятия «стратегическое планирование» позволил сделать вывод о том, что основными составляющими в определении многих авторов является:

- новая плановая деятельность по подготовке стратегических решений, осуществление которых позволит обеспечить устойчивое и эффективное функционирование предприятий, организаций, социально-экономических систем в быстро изменяющихся условиях внешней среды;
- процесс определения основных целей и задач по достижению улучшений и развития любого элемента национальной экономики, а также накопление для этого ресурсов.

В итоге, мы разделяем позицию авторов о сущности стратегического планирования как новой формы организационно-управленческой деятельности, предусматривающей разработку вектора изменений и достижения конкурентных преимуществ с наименьшими рисками.

Стратегический подход к планированию включает применение большого количества идей и моделей, заимствованных из других учебных дисциплин. Именно это наполняет стратегический анализ содержанием, и именно его интегрирующая составляющая объясняет, почему необходим курс «Стратегическое планирование» и его можно считать ключевым в подготовке выпускников экономических профилей. При разработке курса «Стратегическое планирование» следует учитывать, что в итоге студенты должны знать: функции решения в методологии и организации процесса стратегического планирования; типологию стратегических планов; условия и факторы стратегического планирования; модели, методологию и организацию процесса стратегического планирования; эффективность и контроль в стратегическом планировании. Рекомендуется учесть, что студенты должны уметь: анализировать альтернативы, внешнюю среду и её влияние на реализацию альтернатив. А также студенты должны владеть методами разработки стратегических планов и целевой ориентации стратегии.

Следует учесть, что в условиях рыночной экономики стратегическое региональное планирование позволяет: использовать конкурентные преимущества региона; определять точки роста, развитие которых принесет наибольший эффект; концентрировать инвестиционные ресурсы на приоритетных направлениях; создавать базу для обоснованной разработки рациональной схемы территориального планирования; стимулировать региональную власть к использованию современных методов управления.

Содержание программы курса «Стратегическое планирование» ориентирует на понимание того, что в основе успешного решения проблем социально-экономического характера территории лежит решение первоочередных задач на уровне регионального/муниципального управления таких, как определение миссии, т.е. первостепенной стратегической цели, исходя из которой, разрабатываются направления социально-экономического развития региона в форме стратегического видения образа будущего развития и подготовка плана действий,

иными словами стратегических мероприятий, которые осуществляет администрация региона с целью достижения поставленных целей.

Важно отметить, что В.В. Климанов выделил четыре уровня стратегического планирования [2].

Первый уровень стратегического планирования представляют Стратегия социально-экономического развития РФ, стратегии развития отдельных отраслей, принятых для решения межотраслевых проблем; стратегии субъектов РФ, макрорегионов и пространственного развития страны. Указы Президента, определяющие стратегические параметры развития экономики и национальной безопасности составляют стратегический блок данного уровня стратегического планирования. Данный блок определяет порядок взаимодействия стратегий экономического развития с документами, отражающими вопросы национальной безопасности; основополагающие подходы к реализации Долгосрочной стратегии и иных стратегических документов, содержащих Основные направления деятельности правительства.

Второй уровень стратегического планирования составляют экономические, технологические, демографические прогнозы, которые носят сценарный характер. Они обосновывают вероятные варианты развития российской и мировой экономики, которые зависят от изменений внешних условий, реализуемой внутренней макроэкономической политики, институциональных изменений.

Третий уровень стратегического планирования представлен государственными программами и планами, направленными на обеспечение реализации стратегических задач и подходов посредством специальных мероприятий, преобразований институционального характера, разного рода финансирования. В программы, в частности федеральные целевые, включены и основные проекты, которые должны стать катализаторами запланированных преобразований.

Четвёртый уровень стратегического планирования включают стратегии и планы корпораций и других субъектов экономики, являющихся не только объектом государственного стратегического планирования, но и активными участниками системы стратегического управления. Они по предписанию правительства разрабатывают долгосрочные программы развития и стратегии, программы инновационного развития и среднесрочных инвестиционных программ, с учетом согласования долгосрочных программ и инвестиционных программ с правительством.

Вышеуказанное позволяет нам выделить в содержании курса «Стратегическое планирование» четыре модуля в соответствие с рассмотренными уровнями стратегического планирования.

**Первый модуль** целесообразно представить разделами, раскрывающими методологические основы стратегического планирования, его нормативное и документационное обеспечение.

**Второй модуль** рекомендуется посвятить основам разработки экономических, технологических и демографических прогнозов и сценариев.

**Третий модуль** необходимо наполнить информацией, касающейся государственного программирования и особенностей его финансирования.

**Четвертый модуль** целесообразно направить на изучение основ реализации стратегий и планов, их согласования между разными уровнями власти.

Придерживаясь мнения Рябовой Е.В., мы высказываем свое предположение о том, что результатом подготовки студентов является их готовность [7]. Таким образом, содержание курса «Стратегическое планирование» направлено на формирование готовности студентов экономических профилей к реализации стратегического планирования и будет способствовать развитию таких качеств личности как целенаправленность, самостоятельность, интеллектуальная активность, способности генерировать новые идеи, рефлексировать результаты своей деятельности, умений планирования, прогнозирования, переноса знаний в новую ситуацию.

#### Выводы

В итоге, учитывая вышеизложенное, считаем, что результатом освоения предлагаемого курса является готовность студентов экономических профилей к стратегическому планированию, которая может включать такие компоненты, как целевой, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Вопрос о структурных компонентах, равно также как о сущностной характеристики упомянутой выше дефиниции, остается открытым. В качестве высказываний для дальнейшего обсуждения, сформулируем некоторые критерии готовности студентов экономических профилей к стратегическому планированию. Считаем, что ими могут выступать:

- интеллектуальная активность (определение проблемы, выдвижение идеи, поставка цели, планирование, перенос знаний в новую ситуацию, прогнозирование результата);
- самостоятельность (умение самостоятельно определить цель, умение самостоятельно планировать, умение самостоятельно переносить знания в новую ситуацию, умение самостоятельно прогнозировать результат деятельности);
- продуктивность (участие в разработке и обсуждении стратегических решений и представление интеллектуального продукта).

Стоит отметить, что предлагаемая нами структура и содержание курса «Стратегическое планирование» может послужить основой для разработки программ подготовки не только будущих экономистов, которые с определенной периодичностью погружаются в квазипрофессиональную деятельность, но и для работников экономических структур разного уровня в процессе повышения квалификации и переподготовки.

## Библиографический список

1. Захаров В.Ф., Маточкин Ю.С. *Стратегический менеджмент*. Москва: Экономика, 2007.
2. Климанов В.В., Будаева К.В. Точки роста как элемент стратегического планирования в регионах России. *Региональные исследования*. 2017; 3 (57): 99 – 106.
3. Кузык Б.Н., Кушлин В.И., Яковец Ю.В. *Прогнозирование и стратегическое планирование социально-экономического развития*. Москва: Экономика, 2006: 38 – 65.
4. Якимов А.В. Теория и практика стратегического планирования. *Бизнес-журнал*. 2010; 5: 23.
5. Edwards L.M. *Strategic Planning in Local Government: Is the Promise of Performance a Reality? Public Management and Policy Dissertations*. 2012: p. 2.
6. Neumann Torsten. *Strategische Informationsplanung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, 1992.
7. Рябова Е.В. *Формирование готовности студентов к созданию эргономических условий обучения младших школьников*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Махачкала, 2013.

## References

1. Zaharov V.F., Matochkin Yu.S. *Strategicheskij menedzhment*. Moskva: 'Ekonomika', 2007.
2. Klimanov V.V., Budaeva K.V. Tochki rosta kak 'element strategicheskogo planirovaniya v regionah Rossii. *Regional'nye issledovaniya*. 2017; 3 (57): 99 – 106.
3. Kuzyk B.N., Kushlin V.I., Yakovets Yu.V. *Prognostirovanie i strategicheskoe planirovanie social'no-ekonomicheskogo razvitiya*. Moskva: 'Ekonomika', 2006: 38 – 65.
4. Yakimov A.V. Teoriya i praktika strategicheskogo planirovaniya. *Biznes-zhurnal*. 2010; 5: 23.
5. Edwards L.M. *Strategic Planning in Local Government: Is the Promise of Performance a Reality? Public Management and Policy Dissertations*. 2012: p. 2.
6. Neumann Torsten. *Strategische Informationsplanung*. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler GmbH, 1992.
7. Ryabova E.V. *Formirovanie gotovnosti studentov k sozdaniyu 'ergonomicheskikh uslovij obucheniya mladshih shkol'nikov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.

Статья поступила в редакцию 12.08.19

УДК 371

**Radjabov I.M.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: radjabov-izo@mail.ru  
**Magomedgadzhieva E.M.**, senior teacher, Department of Arts and Crafts and Teaching Methods, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
 E-mail: radjabov-izo@mail.ru

**PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ARTISTIC HERITAGE ANCESTORS IN FORMATION OF ARTISTIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN.** The article deals with issues of pedagogical potential, creative heritage of ancestors in shaping artistic culture of schoolchildren. It emphasizes the role and importance of folk traditions in education of schoolchildren that is based on the optimal involvement of the creative pedagogical potential of folk costumes in the development of the artistic culture of schoolchildren. The authors conclude that the pedagogical potential of the creative heritage of the ancestors in the formation of the artistic culture of the student contains a considerable identification resource, the meaning of which is to provide the individual with cultural guidelines laid down in the social experience of his people and based on the local tradition, which carries both its common features and patterns of development, and its own unique features; as well as in the realization of the most important human need for rootedness and belonging to tradition through consciousness and the experience of unity with a certain significant community.

**Key words:** pedagogical potential, creative heritage, features of traditions, art education, aesthetic education, school students.

**И.М. Раджабов**, д-р пед. наук, проф., Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru  
**Э.М. Магомедгаджиева**, ст. преп. каф. декоративно прикладного искусства и методики преподавания, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: radjabov-izo@mail.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПРЕДКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьников. Особо подчеркивается роль и значимость народных традиций в воспитании школьников, а также народного костюма в развитии художественной культуры школьников. Автор делает вывод о том, что педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьника содержит в себе немалый идентификационный ресурс, сущность которого заключается в обеспечении индивида культурными ориентирами, заложенными в социальном опыте его народа и основанными на местной традиции, несущей в себе как её общие черты и закономерности развития, так и собственные уникальные особенности; а также в реализации важнейшей потребности человека в укорененности и принадлежности к традиции через сознание и переживание единства с некой значимой для него общностью.

**Ключевые слова:** педагогический потенциал, творческое наследие, особенности традиций, художественное образование, эстетическое воспитание, учащихся школ.

### Введение

Один из наиболее выраженных показателей эффективности использования творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьников состоит в содействии развитию их творческого потенциала.

Выявленные за последние десятилетия большие воспитательные возможности и ресурсы народной культуры привели к выявлению и активному исследованию творческого наследия предков и его влияния на подрастающее поколение. Педагогический потенциал творческого наследия предков и его влияние на формирование и развитие личности, в отечественной психологии – педагогической науке представлен в работах И.А. Ореховой, Г.Н. Манасовой, Л.И. Левкиной, Е.Б. Макушиной, Т.Я. Приставкиной, А.А. Столица, О.Я. Фишуковой, М.А. Чистяковой, Л.А. Шестаковой и многих других.

Основное содержание статьи

Учёные [1 – 3] под педагогическим потенциалом понимают совокупность возможностей, способностей, ресурсов. В.А. Митрахович описывает педагогический потенциал как атрибут бытия и присущую всякой системе совокупность параметров, действие которых может быть направлено на формирование художественной культуры при определённых педагогических средствах и условиях [1].

По мнению И.В. Малыгиной, творческое наследие предков – важная, и значительная часть каждой национальной культуры, однако не всегда вполне осознаваемая и понимаемая, если его рассматривать только с точки зрения современности. Поэтому для постижения самобытного образа мира того или

иного народа, требуется расширение временных рамок исследования культуры [3].

Каждый народ имеет свои особенности развития и бытия. Но на эти особенности также влияют различные факторы.

- исторические предпосылки развития региона;
- географическое положение,
- климатические условия развития данной местности.

Каждая нация находит свои формы самовыражения с определённой идеей и смыслом. При этом народные мастера в своих произведениях раскрывают не только определённые отношения к трудовой деятельности, быту, а так же личное мировоззрение, представления о красоте, культуре.

Народное искусство предполагает отражение личного опыта мастера, который основан на многовековом опыте предыдущих поколений.

По мнению Д.С. Лихачева, отношение к творческому наследию предков формирует собственный национальный облик. «Каждый человек – носитель прошлого и носитель национального характера, он является частью общества и частью его истории» [4]. Не сохранив в самом себе память прошлого, он может погубить часть своей личности, а в отрыве себя от национальных, семейных и личных корней – обречь себя на преждевременное увядание.

Изучая истоки народного творчества, которые подпитывают его, исследователи отмечают ряд особенностей, характерных черт народного искусства, определяющих его как самостоятельную «культурную целостность», это синкретич-

ность, коллективность, традиционность, эстетизация предметов, связь с жизнью и реальностью, которая окружает ребёнка с малых лет в условиях региона его проживания.

По мнению Л.С. Маметьевой, «традиция неотделима не только от культурной деятельности народа, но и от самого человека как вечной проблемы. Традиция оказывается той связью, которая формирует знания человечества в опыт. Эта связь пронизывает историю народа, связывая в единое все человечество. Она неотделима от современного, потому что современное определяет её жизнь» [5]. Творческое наследие отдельного народа специфично, поэтому, несмотря на то, что все нации разные, всех их связывает смысл, идея высоконаравственного, художественного видения мира.

А.И. Арнольдов считает, что «творческое наследие каждого народа является фундаментальной основой общественного развития, одним из продуктивных средств формирования и становления человека» [6].

Творческое наследие предков отражает духовно-нравственные, эстетические процессы через человека, что определяет их возможности воспитательного воздействия на школьника, т. е. в воспитании у него уважительного отношения к народному костюму, успешно формируется его нравственное отношение к культурному наследию своего народа. Значительна роль творческого наследия предков также в формировании художественной культуры школьников. При этом следует отметить, что под формированием художественной культуры понимается, прежде всего, пробуждение в учащихся творческого начала, воспитание эстетического отношения к явлениям жизни, системе общечеловеческих ценностей.

Немалую роль в формировании художественной культуры школьников играет проявление интереса детей к народному творчеству родного края. Воспитание интереса к предметам декоративно – прикладного искусства, к народной мелодии, изобразительному творчеству, к народному костюму способствует всестороннему развитию художественно-эстетического восприятия и приобщения детей к художественной культуре. В нашу эпоху кризиса одностороннего направления образовательной системы взоры многих обратились в сторону народного искусства. На протяжении своей истории дагестанские народы создали определенные морально – этические и эстетические нормы. Взгляды народа на жизнь, понятия добра и зла, прекрасного и безобразного складывались в результате длительных наблюдений, умозаключений и переживаний в комплексе составляющий его духовный облик. Культурное наследие того или иного народа едва ли может быть полностью освоено без изучения, например, орнаментального искусства, созданного народом на протяжении его многовековой истории. Дагестанский орнамент является одним из богатейших разделов народного искусства. Самобытное, национальное по форме, дагестанское орнаментальное искусство развивалось столетиями и использовалось для украшения одежды, мебели, посуды, оружия, орудий труда. И теперь еще можно встретить в Дагестане рукодельниц, сохранивших образцы и традиции древних вышивок, которыми украшались платья, черкески, бешметы, головные уборы и башлыки, обувь, предметы быта.

Воздействуя на чувства и эмоции школьников, творческое наследие предков способно вызвать самые разнообразные переживания, связанные с сознанием тех или иных явлений. Однако, их изучению и познанию должна способствовать предварительная подготовка школьников к встрече с ними, а также соответствующая установка, определенный багаж знаний, готовность воспринимать творческое наследие предков.

В учебном процессе должны формироваться нравственные качества школьников, среди которых особенно актуальны такие как:

- любовь к Малой Родине и к своей стране в целом,
- почитание и любовь, гордость за свой народ,
- формирование художественной культуры, основанной на лучших образцах как культуры своего народа, так и народов своей страны, мировой культуры.

Окружающая ребёнка обстановка связывает развивающую и взрослеющую личность с национальными корнями, родными местами, творческим наследием предков, оказывая решающее влияние на формирование личности учащихся.

Формирование художественной культуры у учащихся – это длительный процесс, направленный на постоянное развитие творческого начала школьников, в том числе на основе изучения творческого наследия предков.

В этой связи одной из первоначальных задач учителей, особенно связанных с преподаванием гуманитарных, в том числе творческих, дисциплин, должно стать создание прочного фундамента в освоении детьми собственной национальной культуры как многоуровневого, многопланового процесса.

Традиционно подобная работа активно проводится в учебных учреждениях Республики Дагестан. За период советской власти в национальной школе республики Дагестан были заложены традиции, связанные с воспитанием учащихся на основе культуры народов, населяющих республику. В настоящий момент эти традиции успешно продолжают.

Дагестан сложен и интересен в этнографическом отношении. «Взять хотя бы одежду, – пишет С.Ш. Гаджиева, – особенно женскую, больше других сохранившую свои архаические черты. Так, по способу ношения платья, платка, а иногда по их форме и расцветке, по видам обуви, головным уборам и украшениям нередко можно безошибочно определить не только этническую принадлежность женщины, но и сказать, из какого она общества или аула» [7].

Ведущей воспитательной задачей учителей республики Дагестан является стремление к формированию у учащихся представления о народном костюме как явлении многофункциональном, связанным с жизнью человека в условиях самобытного региона. При этом учащиеся должны очень чётко понимать, что в костюме, как части народной культуры, отражены специфика и установка народа, тем самым «народный костюм является одним из типов исторической памяти человечества и формой народного самосознания» [8].

В тоже время многие исследователи последних лет констатируют, что в погоне за современной модой национальный костюм постепенно «усредняется», тем самым теряется его самобытность и уникальность.

К.В. Чистов, являясь этнографом-фольклористом, отметил, что в последнее время даже фольклорные ансамбли нередко одеты «в одну сценическую униформу, подобно солдатам одного полка или пожарным из одной команды» [9]. Тем самым постепенно утрачиваются элементы, создающие неповторимый колорит народного костюма.

В тоже время пренебрежение традициями национального костюма отрицательно влияет на общее восприятие искусства, уничтожает индивидуальность и как следствие не только не пробуждает интереса к народному костюму, а подчас и отталкивает, особенно молодёжь, от творческого наследия предков.

Рассматривая творческое наследие предков с точки зрения художественной культуры, нужно отметить мнение Т.И. Полевщиковой о его достаточно сильном эмоционально-эстетическом влиянии на подрастающее поколение. «Одной из важнейших задач педагога, – пишет Т.И. Полевщикова, – является обеспечение трансляции подрастающему поколению опыта многовековой традиции художественной культуры, чтобы новые поколения в ходе воспитания научились быть хранителем и продолжателем народных художественных традиций» [10].

#### Выводы

Как показал анализ литературы, в том числе наши исследования и опыт многолетней практической деятельности, формирование художественной культуры школьников средствами творческого наследия предков возможно при соблюдении ряда условий:

- включение учащихся в творческую деятельность, связанную с различными видами народного искусства;
- создание на занятиях с детьми специальной атмосферы для эмоционального, образного восприятия произведений народного искусства;
- организация общения учащихся с подлинными образцами народного искусства;
- создание предметно-развивающей среды на основе народного искусства, которая предоставила бы учащимся возможность каждому учащемуся проявить свои индивидуальные склонности и способности;
- создание общей направленности всего процесса обучения на творческое отражение впечатлений от произведений народного искусства и др.

Творческое наследие предков учит ребенка видеть мир во всей его полноте и красоте, любить свой край и беречь родную природу, прививает нравственные ориентиры. Вместе с тем ребенок овладевает такими понятиями, как народный костюм, фольклор, бытаи и пр. Приобщение к творческому наследию предков на всю жизнь оставляет отпечаток прекрасного в душе человека, учит видеть красоту в окружающих предметах и явлениях.

Творческое наследие предков является воплощенным представлением народа о красоте и добре, о богатстве родной земли. Отличительной особенностью творчества предков является самобытность, яркость красок, народность.

Таким образом, можно заключить, что педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьника содержится в себе немалый идентификационный ресурс, сущность которого заключается:

- в обеспечении индивида культурными ориентирами, заложенными в социальном опыте его народа и основанными на местной традиции, несущей в себе как ее общие черты и закономерности развития, так и собственные уникальные особенности;
- в реализации важнейшей потребности человека в укоренённости и принадлежности к традиции через сознание и переживание единства с некой значимой для него общностью;
- в обеспечении индивидов самобытными образами идентичности, этнически окрашенными способами уникальности и самобытности культуры.

#### Библиографический список

1. Митрахович В.А. Потенциал как педагогическая категория. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2008; 10: 16.
2. Галкина М.В. *Педагогические условия формирования эстетической культуры студентов педвузов средствами дизайна народного костюма*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1999.
3. Малыгина И.В. Культурная идентичность в современной России: поиск новых моделей. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2011; 3: 44.

4. Лихачев Б.Т. *Педагогика*. Москва, 1996.
5. Маметьева Л.С. *Педагогический потенциал народного декоративно-прикладного искусства*. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2015/08/06/pedagogicheskiy-potentsial-narodnogo-dekorativno>
6. Арнольд Л.И. *Национальные культуры: современное видение*. Москва: МГИК, 1992.
7. Гаджиева С.Ш. *Одежда народов Дагестана. XIX-начало XX в.* Москва, 1981.
8. Киященко Н.И. *Сущность прекрасного*. Москва, 1977.
9. Чистов К.В. Традиция, «традиционные общества» и проблема варьирования. *Советская этнография*. 1981; 2: 105.
10. Полевщикова Т.И. Использование средств народной художественной культуры в эстетическом воспитании молодежи. *Вестник Мариинского государственного университета. Педагогические науки*. 2015; 2: 64.

## References

1. Mitrahovich V.A. Potencial kak pedagogicheskaya kategoriya. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2008; 10: 16.
2. Galkina M.V. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya 'esteticheskoy kul'tury studentov pedvuzov sredstvami dizajna narodnogo kostyuma*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1999.
3. Malygina I.V. Kul'turnaya identichnost' v sovremennoj Rossii: poisk novyh modelej. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva*. 2011; 3: 44.
4. Lihachev B.T. *Pedagogika*. Moskva, 1996.
5. Mamet'eva L.S. *Pedagogicheskij potencial narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva*. Available at: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/applikatsiya-lepka/2015/08/06/pedagogicheskiy-potentsial-narodnogo-dekorativno>
6. Arnol'dov L.I. *Nacional'nye kul'tury: sovremennoe videnie*. Moskva: MGIK, 1992.
7. Gadzhieva S.Sh. *Odezhd narodov Dagestana. XIX-nachalo HH v.* Moskva, 1981.
8. Kiyaschenko N.I. *Suschnost' prekrasnogo*. Moskva, 1977.
9. Chistov K.V. Traditsiya, «tradicionnye obschestva» i problema var'irovaniya. *Sovetskaya etnografiya*. 1981; 2: 105.
10. Polevshchikova T.I. Ispol'zovanie sredstv narodnoj hudozhestvennoj kul'tury v 'esteticheskom vospitanii molodezhi. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2015; 2: 64.

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 378

**Sorokopud Yu.V.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University, Moscow Region (Insulator, Russia); Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: [yunna\\_sorokopud@mail.ru](mailto:yunna_sorokopud@mail.ru)  
**Podgrebnaya N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Moscow Secondary Special School of Olympic Reserve № 2 (College) (Moscow, Russia), E-mail: [vvalna@yandex.ru](mailto:vvalna@yandex.ru)

**THE USE OF MODERN COMPUTER AND INTERNET TECHNOLOGIES INTO THE RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.** The article is sanctified experience of organization of independent and, as its highest form, research work, shows its role in the training of specialists in the field of physical culture. The article describes a specific example of the research work of a student of the Olympic reserve school using the latest computer programs and Internet technologies. The calculation of statistical characteristics in this study is carried out using specialized data processing software, in particular with the help of a computer program KINOVEA. All video material is received on the websites of the International Association of Athletics Federations and on the website of the European athletics Association. The authors conclude that the use of modern computer and Internet technologies allows conducting research at the level of requirements that are recommended in the world educational practice of training specialists in the field of physical culture and sports.

**Key words:** schools of Olympic reserve, research work, kinovea computer program, Internet technologies, specialists of physical culture and sports.

**Ю.В. Сорокопуд**, д-р пед. наук, проф. каф. психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет» Московская область, поселок Электроизолатор; проф. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: [yunna\\_sorokopud@mail.ru](mailto:yunna_sorokopud@mail.ru)

**Н.И. Подгребельная**, канд. пед. наук, доц., Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение города Москвы «Московское среднее специальное училище олимпийского резерва № 2 (колледж)», E-mail: [vvalna@yandex.ru](mailto:vvalna@yandex.ru)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ – ТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

В статье освещён опыт организации самостоятельной работы и, как её высшей формы, научно-исследовательской работы, показана её роль в подготовке специалистов в области физической культуры. В статье описан конкретный пример проведения исследовательской работы учащегося училища олимпийского резерва с применением новейших компьютерных программ и Интернет-технологий. Расчёт статистических характеристик в приведённом исследовании осуществлялся с использованием специализированного программного обеспечения обработки данных, в частности с помощью компьютерной программы KINOVEA. Весь видеоматериал был получен на сайтах Международной Ассоциации Легкоатлетических Федераций и на сайте Европейской легкоатлетической ассоциации. Авторы делают вывод о том, что использование современных компьютерных и Интернет-технологий позволяет проводить исследование на уровне требований, которые рекомендованы в мировой образовательной практике подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** училища олимпийского резерва, научно-исследовательская работа, компьютерная программа KINOVEA, Интернет-технологии, специалисты в области физической культуры и спорта.

### Введение

Специфика деятельности училищ олимпийского резерва (УОР) заключается в решении двуединой задачи: подготовке высококлассных спортсменов и педагогов по физической культуре и спорту. Наряду с постоянным повышением уровня спортивного мастерства, обучающиеся должны овладевать целым комплексом разнообразных компетенций будущей профессиональной деятельности.

Решение этой задачи требует постоянного поиска путей оптимальной организации учебного процесса в средних профессиональных учебных заведениях спортивного профиля. Например, широкое внедрение современных компьютерных технологий в образовательный процесс в значительной степени совершенствуют его. Но, очевидно, что обучение в данных условиях предполагает акцентирование на самостоятельной работе обучающихся, многие из которых на момент обучения являются действующими спортсменами, выступают на соревнованиях,

участвуют в тренировочных сборах, в связи с чем нередко вынуждены заниматься самостоятельно, используя методические рекомендации преподавателя, компьютерные и Интернет-технологии [1].

### Основное содержание статьи

Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, которую студент совершает в установленное время и в установленном объёме индивидуально или в группе, без непосредственной помощи преподавателя (но при его контроле), руководствуясь сформированными ранее представлениями о порядке и правильности выполнения действий. Научить работать обучающихся самостоятельно – одна из основных задач учебного процесса. Научить учиться – это значит развить способности и потребности к самостоятельному творчеству, повседневной и планомерной работе над учебниками, учебными пособиями, периодической литературой и т. д., активному участию в научной-исследовательской работе.

- систематизации и закрепления полученных теоретических знаний и практических умений;

- углубления и расширения теоретических знаний;
- формирования умений использовать нормативную, правовую, справочную документацию и специальную литературу;
- развития познавательных способностей и активности обучающихся: творческой инициативы, самостоятельности, ответственности, организованности;
- формирования самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, совершенствованию и самоорганизации;
- формирования общих и профессиональных компетенций;
- развитию исследовательских умений.

К основным типам самостоятельной работы относятся: *репродуктивная, реконструктивная, эвристическая и исследовательская*.

К самому высокому уровню самостоятельной работы относится исследовательский (творческий) тип СРС, требующий от студентов проявления в значительной степени самостоятельности и познавательной активности. При этом творческая работа требует глубокого проникновения в сущность изучаемого явления, поиска новых идей при решении проблем. В ходе выполнения творческого задания у обучающегося формируются такие качества, как видение проблемы в знакомой ситуации, умение обнаруживать новые функции объекта, способность на основе нескольких известных найти новый способ решения задачи, гибкость мышления, готовность отказаться от ошибочного решения. К основным формам отчетности на этом уровне СРС относятся: статья, тезисы, проект, курсовая работа, выпускная квалификационная работа.

В настоящее время все виды самостоятельной работы студентов, особенно исследовательской, в той или иной степени связаны с применением информационных технологий. Ю.Д. Железняк говорит, что «современные исследования вообще, в том числе и в области физической культуры и спорта, имеющие, как правило, междисциплинарный характер, не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения» [2, с. 144]. В данном контексте информационные технологии рассматриваются как совокупность методов и

лась на 100 метров). Также с помощью этой программы определялась скорость спортсмена на этих же этапах.

Для определения взаимосвязи между ростом и длиной ноги спортсмена как антропометрических показателей и его биомеханических параметров были проанализированы данные протоколов и видео соревновательной деятельности элитных бегунов на средние дистанции (Олимпийские Игры 2012, 2016 годов и Этапов Бриллиантовой лиги 2015 и 2018 года). Обработывались данные лучших спортсменов бегунов современности:

1. Мэтью Центровиц (США)- олимпийский чемпион 2016 на дистанции 1500м., призер чемпионатов мира, личный рекорд на 1500 метров 3,31,96 сек.

2. Тауфик Махлуфи (АНДР)- олимпийский чемпион 2012 на дистанции 1500м, а так же призер олимпийских игр в Рио-де-Жанейро 2016 года на дистанциях 800 и 1500 метров, личный рекорд на 1500- 3,28,75 сек.

3. Филип Ингебригтсен (NOR)- чемпион Европы 2016 года на дистанции 1500метров, призер чемпиона прима 2017года, личный рекорд на 1500-3,30,01 сек.

4. Асбель Кипроп (KEN)- олимпийский чемпион 2008 года на дистанции 1500 метров, победитель чемпионатов мира 2011,2013,2015 годов на дистанции 1500метров. Личный рекорд на дистанции 1500 – 3,26,69 сек.

В таблице 1 указаны рост, вес и длина ноги спортсменов. Параметры рост и вес были взяты из «личных профилей» спортсменов, представленных на сайте Международной Ассоциации Легкоатлетических Федераций (IAAF – <https://www.iaaf.org/home>) и на сайте Европейской легкоатлетической ассоциации (<https://www.european-athletics.org/>). Такие данные как длина ноги, средняя длина шага, количество шагов за дистанцию, средняя скорость на дистанции рассчитывались с помощью математических методов и программы KINOVEA (эти данные в таблице выделены зеленым цветом).

Исходя из полученных данных, представленных в таблице 1, видно, как меняется длина шага и количество шагов спортсмена в зависимости от его роста и длины ноги. Это вполне логично, преимущественно, чем выше рост спортсмена, тем больше длина его ноги и, соответственно, длина шага во время бега растет

Таблица 1

Антропометрические и биомеханические параметры бегунов

Показатели	Спортсмены			
	Асбель К.	Филипп И.	Тауфик М.	Мэтью Ц.
Рост	190 см	187 см	176 см	175 см
Вес	63 кг	75 кг	70 кг	60 кг
Длина ноги	92 см	87 см	82 см	80 см
Средняя скорость	26,21 км/ч	25,71 км/ч	25,23 км/ч	23,48 км/ч
Средняя длина шага	233 см	211 см	206 см	192 см
Количество шагов	643	708	726	786

технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления информации, т. е. это – технологии обучения, научного исследования и управления, основанные на применении компьютерной техники и специального программного, информационного и методического обеспечения.

Приведем пример использования компьютерных программ различного назначения в изучении взаимосвязи антропометрических показателей бегунов на средние дистанции и биомеханических параметров в условиях соревновательной деятельности. Исследование проводилось в рамках выпускной квалификационной работы студента 4-го курса мастера спорта по легкой атлетике Тетера Евгения Владимировича. Исследование проводилось на базе ГБПОУ г. Москвы «Московское среднее специальное училище олимпийского резерва № 2 (колледж)» в 2018 – 2019 гг.

Расчет статистических характеристик в данной работе осуществлялся с использованием специализированного программного обеспечения обработки данных MS Excel [3; 4].

Весь видеоматериал был получен на сайте Международной Федерации по легкой атлетике, а анализ проводился с помощью программы KINOVEA [5]. Данная программа выполняет видеоанализ движений. Она предназначена для спортсменов, тренеров и медицинских работников. Основная функция KINOVEA- просмотр и анализ спортивных видео. Главные инструменты, которые задействуют пользователи: «Line», «Chrometer», «Tracking». Функции «Line» и «Chrometer», позволяют измерять расстояние и время, а с помощью инструмента «Semi-automatic tracking» можно отслеживать траекторию движения и время. Использование возможностей программы позволило определить частоту и длину шага на разных этапах дистанции (дистанция разбива-

прямо пропорционально. В исследовании обращается внимание на то, что на длину шага влияют и другие параметры, например такие как, вертикальные колебания, время контакта с поверхностью, погодные условия и функциональное состояние спортсмена. Также немаловажную роль играет эффективность бега

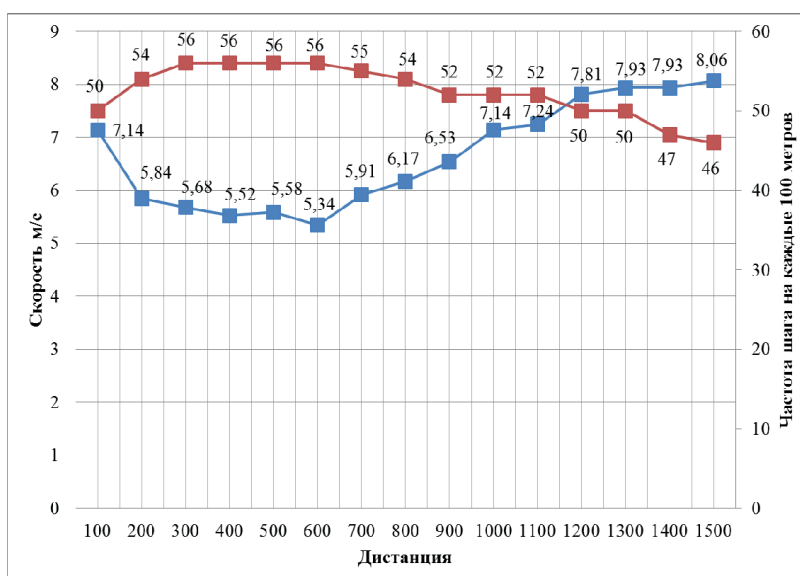


Рис. 1. Изменение скорости м/с и частоты шага на разных этапах (каждые 100 м) дистанции спортсмена Мэтью Ц.

спортсмена, куда входит антропометрия (масса тела, процент жира и др.) и технические компоненты бега. Их необходимо учитывать при более тщательном рассмотрении изучаемого вопроса. Для получения более достоверных данных, отражающих взаимосвязь антропометрических особенностей бегунов и биомеханических параметров во время соревнований, анализировались результаты соревновательного бега на дистанции, разбитой на этапы в 100 м с учетом выбранной бегунами тактики.

Полученные данные по каждому из четырех спортсменов нашли свое отражение в графическом материале (например, полученные результаты по одному из исследованных спортсменов приведены на рис. 1).

В то же время хотелось бы отметить, что целью данной статьи не является анализ полученных в ходе исследования результатов, а на конкретном примере показать возможность использования компьютерных программ и Интернет-технологий, в частности, в представлении полученных результатов.

Тем самым, проведенное исследование показало, что при активном использовании современных компьютерных программ, анализа полученных результатов в спортивных соревнованиях, позволяют осуществлять подготовку специалистов в области физической культуры, в том числе тренеров, которые смогут осуществлять профессиональную деятельность, используя инструменты, которые позволяют осуществлять тренировочный процесс на основе последних спортивных достижений. Высокий уровень профессиональной подготовки уже

на уровне среднего профессионального образования позволит осуществить преемственность при переходе к высшему профессиональному образованию [6].

#### Выводы

Самостоятельная работа студентов лежит в основе подготовки и защиты выпускной квалификационной работы (ВКР). Качественное выполнение студентами ВКР в значительной степени зависит от реализации в учебном процессе дисциплин по проектно-исследовательской деятельности. В федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура в требованиях к результатам освоения профессиональной образовательной программы прописана профессиональная компетенция ПК 3.5. – участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области образования, физической культуры и спорта. На основании данной компетенции научно-исследовательская работа студентов (НИРС) служит организационной базой для формирования знаний и навыков научно-методической деятельности, для достижения в перспективе высокого уровня профессионализма в сфере физической культуры и спорта [7]. Тем самым использование современных компьютерных технологий оптимизирует этот процесс, позволяет проводить исследование на уровне требований, которые рекомендованы в мировой образовательной практике подготовки специалистов в области физической культуры и спорта.

#### Библиографический список

1. Асеев В.В. *Организационно-методические основы совершенствования учебного процесса в училищах олимпийского резерва*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2007.
2. Железняк Ю.Д., Петров П.К. *Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте*. Москва: Издательский центр «Академия», 2014.
3. Петров П.К. *Информационные технологии в физической культуре и спорте*: учебник для учреждений высш. проф. образования. Москва, 2011.
4. Роберт И.В. *Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты)*. Москва: ИИО РАО, 2008.
5. *Характеристика Kinovea*. Available at: <https://www.kinovea.org>
6. Магомеддибиров З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности. *Наука и школа*. 2004; 1: 20.
7. Лубышева Л.И., Магин В.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке спортивного педагога. *Теория и практика физической культуры*. 2005; Т. 191: 191.

#### References

1. Aseev V.V. *Organizacionno-metodicheskie osnovy sovershenstvovaniya uchebnogo processa v uchilishchah olimpijskogo rezerva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.
2. Zheleznyak Yu.D., Petrov P.K. *Osnovy nauchno-metodicheskoy deyatel'nosti v fizicheskoy kul'ture i sporte*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2014.
3. Petrov P.K. *Informacionnye tehnologii v fizicheskoy kul'ture i sporte*: uchebnik dlya uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya. Moskva, 2011.
4. Robert I.V. *Teoriya i metodika informatizacii obrazovaniya (psihologo-pedagogicheskij i tehnologicheskij aspekty)*. Moskva: IIO RAO, 2008.
5. *Harakteristika Kinovea*. Available at: <https://www.kinovea.org>
6. Magomeddibirova Z.A. Filosofskij aspekt suschnosti ponyatiya preemstvennosti. *Nauka i shkola*. 2004; 1: 20.
7. Lubyshcheva L.I., Magin V.A. Innovacionnye tehnologii v professional'noj podgotovke sportivnogo pedagoga. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2005; T. 191: 191.

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 372

**Shurpaeva M.I.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Director of A. A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy (Makhachkala, Russia), E-mail: [m.shurpaeva@mail.ru](mailto:m.shurpaeva@mail.ru)

**Madieva Z.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Russian Language and Literature Department, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy (Makhachkala, Russia), E-mail: [zaira.zainutdinovna@mail.ru](mailto:zaira.zainutdinovna@mail.ru)

**Eldarova N.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior researcher, A.A. Takho-Godi Dagestan Scientific Research Institute of Pedagogy (Makhachkala, Russia), E-mail: [eldarovan@mail.ru](mailto:eldarovan@mail.ru)

**THE POSSIBILITY OF USING TEXTBOOKS IN FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE AT RUSSIAN LESSONS IN AN ELEMENTARY SCHOOL.** The article considers the possibility of using textbooks when forming cultural competence in bilingual students at Russian lessons in a primary school. The Russian language textbooks for 1-4 grades of Russia have been analyzed to identify words, phraseological units, proverbs and sayings, texts containing information about the culture, history, mentality of the Russian people, to determine the possibility of textbooks in the implementation of cultural approach. The authors come to the conclusion about the need to use additional didactic material showing the diversity of the spiritual and material world and forming a valuable attitude to different cultures. Russian language teaching in the context of Russian culture, comprehension of Russian culture reflected in the language contributes to the solution of the problem of goals and content of cultural aspect. However Russian culture should be considered in the aspect of the dialogue of cultures, awareness of the uniqueness of Russian and native languages when working with bilingual students.

**Key words:** bilingual pupils, Russian, Russian culture, textbook, culturological competency, dialogue of the cultures.

**М.И. Шурпаева**, д-р пед. наук, проф., зам. директора ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А.А. Тахо-Годи», E-mail: [m.shurpaeva@mail.ru](mailto:m.shurpaeva@mail.ru)

**З.З. Мадиева**, канд. пед. наук, зав. сектором русского языка и литературы, ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: [zaira.zainutdinovna@mail.ru](mailto:zaira.zainutdinovna@mail.ru)

**Н.М. Эльдарова**, канд. пед. наук, старший научный сотрудник ГБУ РД «Дагестанский научно-исследовательский институт им. А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала; E-mail: [eldarovan@mail.ru](mailto:eldarovan@mail.ru)

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются возможности использования учебников в формировании у учащихся-билингвов культуроведческой компетенции на уроках русского языка в начальной школе. Анализ учебников русского языка для 1–4 классов УМК «Школа России» позволил выявить слова, фразеологизмы, пословицы и поговорки, тексты, содержащие информацию о культуре, истории, менталитете русского народа, определить

возможности учебников в реализации культуроведческого подхода. Авторы приходят к выводу о необходимости использовать дополнительный дидактический материал, показывающий многообразие духовного и материального мира и формирующий ценностное отношение к разным культурам.

**Ключевые слова:** учащиеся-билингвы, русский язык, русская культура, учебник, культуроведческая компетенция, диалог культур.

## Введение

При изучении русского языка в начальной школе должно осуществляться формирование не только языковой, коммуникативной компетенций, но и культуроведческой. Культуроведческая компетенция предполагает восприятие учениками изучаемого языка как носителя культуры, ментальности, традиций народа, для которого данный язык является родным. При таком подходе на уроках русского языка и литературного чтения у школьников формируется уважительное отношение к культуре своего народа, русского народа и к общечеловеческой культуре. Формирование культуроведческой компетенции, которая является одним из направлений компетентностного подхода к обучению, происходит путём культурологического экскурса в историю слова в ходе словарной работы на уроках русского языка. Для развития речи учащихся можно использовать на уроке изделия декоративно-прикладного искусства, картины разных художников [1]. Но особую роль в формировании культуроведческой компетенции у обучающихся играет текст (в том числе и произведения устного народного творчества – пословицы, поговорки, загадки, притчи). Представленный в учебниках текст (художественный, публицистический) выступает как материал для изучения и закрепления лексики и грамматики. При этом, отражая сведения о быте, традициях и обычаях разных народов, текст способствует расширению представлений о многообразии духовного и материального мира, познанию национальной культуры своего народа в контексте диалога культур, ее самобытности и в то же время – становлению системы общечеловеческих ценностей.

После введения новых ФГОС изменились требования к личностным результатам выпускников школ. Они должны «отражать формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций» [2]. Достижение личностных результатов связано с формированием культуроведческой компетенции школьников, которая является одним из основных критериев языковой личности.

Таким образом, у любого общества должны быть общие нравственные ориентиры. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отмечено, что граждане должны хранить «уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории...» [3]. Как видим, нравственные проблемы на государственном уровне выделены в качестве приоритетных. И перед школой в настоящее время ставится цель воспитать гражданина, патриота, человека, наделенного лучшими человеческими качествами. Главная роль в решении данной проблемы на начальном этапе обучения отводится урокам русского языка и литературного чтения. На этих уроках учащиеся должны получить определённые знания о языке, нормах его практического использования, этикетных формах поведения в различных речевых ситуациях, так как это является показателем общей культуры человека и его языкового развития. Итак, проблема приобщения школьника к ценностям отечественной культуры, его духовно-нравственного развития приобретает большую социальную значимость. Однако, на наш взгляд, теоретически и практически недостаточно разработана проблема сопереживания языка и культуры в обучении русскому языку, культуроведческого компонента содержания предметов «Русский язык» и «Литературное чтение». В этой связи следует отойти от формального изучения языка и стараться в процессе изучения русского языка укрепить интерес учащихся к истории и культуре своей страны.

## Основное содержание статьи

На современном этапе развития образования доминирует компетентностный подход в преподавании, поэтому следует разработать приемы, формы приобщения учащихся к культуре народа через освоение содержания учебных предметов. Е.А. Быстрова считает, что изучение русского языка должно способствовать развитию «духовно-нравственного мира школьника, национально-личностного самосознания, осознания учащимися многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей другой культуры, уважения к ней» [4]. Такой подход особенно актуален в нашем многонациональном государстве, где русский язык играет консолидирующую роль, и познание культуры русского народа должно идти в её диалоге с культурой других народов. Иногда своей задачей учителя, работающие в дагестанских школах, видят научить учащихся говорить и писать на русском языке с соблюдением литературных норм. Однако «в практике преподавания русского языка как неродного процесс усвоения языка должен стать и процессом усвоения культуры русского народа» [5, с. 229], а также культуры и истории народов, проживающих в составе РФ. М.И. Шурпаева отмечает, что «русский язык в многонациональном Дагестане не только служит средством межэтнического общения и является государственным языком страны, но и, будучи языком русской нации, носителя богатейшей культуры, хранит в себе интеллектуально-познавательную и эстетическую информацию» [6, с. 225]. И одной из задач учителя является научить школьников узнавать культуру народа

через его язык и совершенствовать речевые навыки через знакомство с культурой носителя языка.

Рассмотрим, как учебники помогают учителю решить задачу формирования культуроведческой компетенции учащихся начальных классов. В начальных классах РД в основном занимаются по УМК «Школа России». В этой связи мы решили остановиться на анализе учебников «Русский язык» В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого с точки зрения отражения в них накопленных человечеством культурных ценностей, предоставления возможности взаимосвязанного изучения языка и культуры народа.

Анализ учебников проводился по двум направлениям:

I. Выявление слов, отражающих своеобразие культуры того или иного народа.

II. Выявление текстов, содержащих информацию о культуре, истории народа; фразеологизмов, пословиц и поговорок, отражающих менталитет русского народа.

Культура и язык не могут существовать вне человека и существуют в виде неких концептов. Не всякое явление реальной действительности служит базой для образования концепта, а лишь то, которое становится объектом оценки. Семантическое образование с лингвокультурной спецификой, характеризующее носителей определенной этнокультуры, и является, как считает М. Хайдеггер, концептом. Концепт отражает «этническое мировидение, маркирует этническую языковую картину мира» [7, с. 47].

Проанализировав учебники по русскому языку для 1, 2, 3, 4 классов в аспекте рассматриваемой проблемы, мы обнаружили следующие пласты:

1) устаревшая лексика (*берестяные грамоты, князья, витязи, боярин, колымага, барин, бурлаки, ямщик, око, уста, чело, ланиты, длань, перст, ветрило, гонец, рожек, кибитка, душегрейка, маковка, кичка, кушак, кафтан*),

2) наименования сказочных персонажей (1 класс: *колобок, жар-птица, Иван-царевич, злыбфы, Дюймовочка*; 2 класс: *Дюймовочка, Айболит, Иванушка*), былинных богатырей (2 класс: *Илья Муромец, Добрыня Никитич, Микула Селянинович, Вольга Святославович*; 3 класс: *Илья Муромец*);

3) топонимы (1 класс: *Орехово-Зуево, Тобольск, Лермонтово, Владимир, Московская область, Тюменская область, Ставропольский край*; 2 класс: *Москва, Томск, Владимир, г. Гороховец, Владимирская область, река Томь*; 3 класс: *Тверь, Москва, Дон, Волга, Байкал, Эльбрус, Соловей – символ таланта, Томская область и др.*), катонимы (3 класс: *тверичи, москвичи*), антропонимы (1 класс: *Елена, Ольга, Петр, Николай*; 2 класс: *Женя, Саша, Дмитрий, Анатолий, Александр, Лев, Виктор, Сергей, Таня, Ира, Ольга*; 3 класс: *Маша, Таня, Петя, Игорь, Светлана, Святослав, Владимир, Владислав, Вячеслав, Ярослав, Людмила и др.*);

4) фоновая и коннотативная лексика, включающая слова-концепты (*отечество, мир, добро, жизнь, радость, тоска...*), слова с переносно-оценочными и эмоционально-экспрессивными (*медведь, лиса – о человеке*), метафорическими и символическими (*береза – символ девушки; соловей – символ таланта, певческого дара, чистоты, мук любви; хлеб – символ мира и любви, по другим источникам – хлеб – один из ключевых образов в мифологии, символ достатка, изобилия и материального благополучия; зерно как символ изобилия и процветания; солнце – основной символ созидательной энергии; Красная площадь и Кремль как символы России и т. д.*) значениями. Самым частотным в учебнике для 1 класса является концепт *медведь* (28%), потом по нисходящей идут концепты: *Москва, береза, земля, мир*; в учебнике для 2 класса чаще всего встречаются концепты *береза, медведь* (22%), *медведь (медведица, медвежонок – 14%)*, потом по нисходящей: *Москва, Россия, родина, русский язык, солнце (солнышко), дружба (дружья), мама и др.*; в учебнике для 3 класса 40% всех встретившихся концептов составляет концепт *береза*, далее по нисходящей следуют: *дружба, друзья, добро, добрый, Красная площадь, Кремль, мир, Родина, радость, хлеб, солнце, зерно, тоска, грусть, соловей, глупость, жизнь, земля*. Однако не представлены в учебнике такие концепты, как *любовь, душа, красота, свобода* и т.п., которые имеют немалое значение для понимания менталитета русского человека;

3) фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы. В учебнике для 1 класса фразеологизмы не встречаются, пословицы даны в 3 упражнениях; а в учебниках для 2 класса работа над фразеологизмами предусмотрена в 2 упражнениях, над пословицами – в 10; пословицы широко представлены в учебнике для 3 (в 11 упражнениях предполагается работа над фразеологизмами и в 19 – над пословицами) и для 4 (в 3 упражнениях фразеологизмы, а в 20 пословицы) класса. В учебниках для 3 и 4 классов дается словарь фразеологизмов. Однако если учитель не будет планировать работу над этими фразеологизмами при изучении разных частей речи, то эти единицы учащиеся не будут употреблять в речи.

Реализация культурологического подхода в учебниках «Русский язык» осуществляется через познание детьми:

1) славянской основы русского языка (*град – город, страж – сторож, древо – дерево, блат – болото, глас – голос; очи – глаза, и т. п.*). Авторы акцентируют внимание на том, что слова старославянского происхождения с неполногласны-

ми сочетаниями -ла-, -ле-, -ра-, -ре- «придают речи книжный оттенок» и «служат приметами высокого стиля»);

2) сути пословиц, устойчивых выражений – кладези народной мудрости, образцов народной речи;

3) истинного значения многих слов и выражений;

4) норм русского литературного языка;

5) средств выразительности.

В русском языке представлена большая группа фразеологизмов, используемых в определенном виде деятельности, а впоследствии – в повседневной речи. К примеру, на стр. 51 (3 кл., ч. 1) в рубрике «Страничка для любознательных» даются фразеологизмы *бить баклуши* и *спустя рукава*, объясняется ученикам, что сейчас фразеологизм *бить баклуши* имеет значение «бездельничать», а изначально оно означало «заниматься лёгким делом». Баклушей называлась заготовка для деревянной ложки, изготовление которой поручалось начинающим столярам.

**Другой фразеологизм** *брать/взять на буксир (кого, что)* – «помогать тому, кто отстаёт в каком-либо деле» (упр. 84 на стр. 49, 3 кл., ч. 1). Это выражение связано с морским делом. Буксир – это «канат для буксировки», а также «судно, которое тянет на канате специальные несамоходные суда (например, баржи с грузом) или суда с поломками».

Выражение *в час по чайной ложке* (упр. 261 на стр. 133, 3 кл., ч. 1) означает «очень медленно», а некогда это был рецепт, который писался от руки на бутылочках с микстурами.

Следует также обратить внимание на то, что фразеологизм может иметь несколько значений. Так, фразеологизм *с неба (с луны) свалился (упал)* (упр. 261 на стр. 133, 3 кл., ч. 1) употребляется в значении «появился совсем неожиданно» и в значении «не знает общеизвестного; не придерживается общих правил».

Положительным моментом является то, что учебник предоставляет возможность рассматривать лексическую синонимию не только на уровне слов, но и на уровне фразеологизмов. Так, в учебнике для 4 класса на страничке для любознательных приводятся разные фразеологизмы с одним и тем же значением: *во весь опор, во весь дух, во все лапаты*. Внимание к происхождению фразеологизмов позволяет формировать не только лингвистическую и коммуникативную компетенции учеников, но и уважительное отношение к истории и культуре народа, расширять кругозор учащихся. Например, фразеологизм *медвежья услуга* («неумелая помощь, которая принесла только вред») произошел на основе басни И.А. Крылова «Пустышка и медведь».

Очень часто невозможно понять значение фразеологизма, если не провести этимологический анализ слов, в него входящих. Возьмём, к примеру, фразеологизм *зарубить на носу* (упр. 261 на стр. 133, 3 кл., ч. 1). Носом (от слова *носить*) в древней Руси называли специальную деревянную переносную дощечку для записей, которую носили с собой неграмотные люди и делали на них различные заметки, «зарубки».

Как уже было отмечено, важным компонентом системы приобщения учащихся к культуре народа является культуроведческий текст. Под культуроведческим текстом понимается текст художественного, научно-популярного, публицистического стиля, отражающий историко-культурные ценности народа, эстетичный по содержанию, структуре и лексической наполненности.

Так, тексты упражнений на стр. 8, 57, 64, 72 части 1 и упражнений на стр. 27, 74, 90, 126 части 2 учебника для 3 класса содержат загадки. Учитель обращает внимание детей на загадку как факт речевого творчества народа: *Красенькая матрешка, беленькое сердечко; На лесной поляне красуется Татьяна – алый сарафан, белые крапички; Не сердятся, а усами ворочают, не молчат, а слова не скажут, идут, а с места не сдвинутся* и т. д. Работа над загадками позволяет развивать мышление ребенка, формировать правописные умения, проводить работу над средствами выразительности.

В учебниках приводятся цитаты о русском языке, о его функциях и красочности (в учебнике 2 класса – высказывание А.Н. Толстого, 3 класса – высказывания А.И. Куприна и Л. Успенского, в учебнике 4 класса – высказывание М. Горького). Работая над цитатами, учащиеся осознают феномен русского языка, его богатство, самобытность, национальное своеобразие.

Анализируемые учебники позволяют осуществлять работу по формированию культуроведческой компетенции в начальных классах при изучении русского речевого этикета и культуры речевого общения (например, в учебнике 1 класса учащиеся знакомятся с «вежливыми» словами – *спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны*); пословиц и поговорок.

В учебниках встречаются пословицы, в которых говорится о значимости языка в жизни народа: *Видна птица по перьям, а человек по речам; В словах ретив, а в делах ленив; По речи узнают человека; Много сказано, а послушать нечего. Умные речи приятно и слушать...* Ряд пословиц из учебников помогает учащимся понять, что слово обладает большой силой *Ласковое слово гнев укрощает* – 3 класс), что речь человека должна быть содержательной (*Говорит день до вечера, а слушать нечего; Хорошие речи приятно и слушать* – 3 класс). В пословицах даются советы: *Сначала подумай, потом говори; Не стыдно молчать, коли нечего сказать*.

Пословица – это мудрое суждение о жизни и людях, о добре и зле, хорошем и плохом, правильном и неправильном. Пословицы, встречающиеся в упражнениях учеников, позволяют учителю привить школьникам трудолюбие, уважение

к труду (*Работе время, потехе час, Хорошая работа два века живет* – 1 класс; *Языком не спешу, а делом не ленюсь* – 2 класс; *Чтобы рыбку съест, надо в воду лезть* – 3 класс), формируют отрицательное отношение к лени (*У лодыря Егорки всегда отговорки* – 1 класс; *Лодырь хочет прожить не трудом, а языком; Лодырь да бездельник – им праздник и в понедельник* – 3 класс), ко лжи (*Ложь человека не красит* – 3 класс), стремление к миру (*Худой мир лучше доброй ссоры* – 3 класс), бережное отношение к хлебу (*Хлеб всему голова* – 2 класс; *Пшеница – среди хлебов царица* – 3 класс). Воспитать высоконравственную личность путем формирования у нее основных ценностей, духовных ориентиров и убеждений можно, используя пословицы о дружбе (*Крепкую дружбу и топором не разругаешь, Ищи товарища лучше, а не хуже себя* – 2 класс; *Дружба крепка не лестью, а правдой и честью* – 3 класс; *Дружбой дорожи, забывать ее не спешу* – 4 класс), терпении (*Без терпенья нет умения; К большому терпенью придет умение* – 3 класс), скромности (*Скромность всякому к лицу* – 2 класс), о любви к родине (*На чужой стороне и солнце не греет* – 3 класс), доброты (*Добрым людям добрая и слава; Не одежда красит человека, а добрые дела* – 3 класс) и т. д. Немало пословиц о мастерстве, труде: *Лодырь хочет прожить не трудом, а языком; Дело мастера боится; Сделал дело, гуляй смело; Труд человека кормит, а лень портит; Не привыкай к безделью, учись рукоделью*.

В народных пословицах, поговорках содержится древнейшие нравственные заповеди: *За добро добром платят; Об отце и матери говори с почтением; Плохая шутка до добра не доведет; Знай, сверчок, свой шесток; Доброе дело два века живет; Глупый осудит, а умный рассудит...*

Пословицы и поговорки широко представлены в учебниках по русскому языку. Однако мы полностью разделяем точку зрения О. И. Федяевой, которая считает, что «включать пословицу в лексикон ученика лучше всего через текст, в котором описана история возникновения того или иного выражения или же ситуация, которая отражает суть такой пословицы» [2]. При такой подаче материала значения фразеологизмов будут лучше усвоены учащимися, особенно учащимися-билингвами. Говоря о любви к Родине, о смелости, уме, скромности, можно подкрепить высказывание пословицей, чтобы ученики лучше поняли ее значение и как используются пословицы в речи.

При работе с учащимися-билингвами следует также привести пословицы и поговорки других народов, чтобы показать общность и многообразие мировосприятия. Например, в дагестанской аудитории учитель приводит пословицы о пользе знаний, учебы, которые придумали народы Дагестана: *Человек без знаний – хромой, а человек без ума – слепой; От знаний вреда не будет; Что не может сделать конное войско, может сделать речь умного; Мастерство и умение мечом не отрубишь...* Сравнивая их с русскими пословицами (*Знание – сила; Корень учения горек, да плод его сладок; Кто грамоте горазд, тому не пропасть*), ученики убеждаются, что по сути пословицы похожи, расхождения наблюдаются в языковом оформлении, которое отражает быт и ментальность народа. Так же, как и русские пословицы, дагестанские содержат потенциал для воспитания подрастающего поколения. Так, пословицы: *С чужого коня быстро падаешь, Оставь чужое чужим* (дагест.); *На чужой каравай рот не разевай, Не твоя чаша – не тебе пить* (русс.) – учат не брать чужого.

В формировании культуроведческой компетенции работа с текстом занимает существенное место, так как тексты – это средство духовно-нравственного воспитания учащихся. Таких текстов в учебниках немного. В учебнике для 1 класса представлен текст «О происхождении названий городов» (стр. 123). В учебнике для 2 класса приводится текст о богатых землях Русской (стр. 54, ч. 2). Работа по этому тексту и по репродукции картины В.М. Васнецова «Богатыри» позволит учителю провести беседу о любви к родине, о необходимости защищать ее от врагов. Тексты о берёсте (стр. 73, ч. 1), о происхождении слова декабрь (стр. 123, ч. 1), «Происхождение русских фамилий» (Страничка для любознательных, стр. 56, ч. 2), текст из упр. 98 об Иванушке (стр. 57, ч. 2), «Как получил свое имя город» (упр. 103, стр. 60, ч. 2) способствуют расширению знаний учеников об истории Руси, лучшему пониманию характера русского человека.

В учебник для 3 класса в упр. 135 (стр. 76, ч. 1) включен текст о происхождении слова *столица*; в упр. 166 (стр. 90, ч. 1) – о городе Твери, о резьбе по дереву. Отрывки из произведений А. С. Пушкина и иллюстрации к ним также дают представление об истории и культуре русского народа. Например, в упр. 28 (стр. 21, 3 кл., ч. 1) даются строки из его стихотворения «Москва! Как много в этом звуке...», наполненные любовью к городу, гордостью за него.

В учебнике 4 класса приводятся тексты о Московском кремле, Царь-пушке, Царь-колоколе (стр. 71, ч. 1), о церкви Покрова на Нерли (стр. 27, ч. 2), которые содержат сведения из истории России, о духовных ценностях народа.

Но этих текстов, на наш взгляд, недостаточно, чтобы помочь дагестанским учащимся понять ментальность русского народа, его культуру, историю.

#### Выводы

Привлечение для работы в классе текстов о традициях, обычаях, истории народа, то есть текстов с национально-культурным компонентом, поможет учителю расширить кругозор учащихся, обогатить их речь этнокультурной лексикой. Подобные тексты оказывают воспитательное воздействие на учеников, эмоционально влияют на них.

Большую роль в формировании культурологической компетенции, на наш взгляд, играет проектная деятельность. В учебники включены проекты по языковому материалу, которые носят частично исследовательский характер. Например, проект по составлению мини-энциклопедии «Тайны русских слов» предусматривает обращение к этимологии русских слов. В учебниках УМК «Школа России» реализуется культурологический подход, который рассчитан на глубокое проникновение в особенности значения русского слова.

Таким образом, в реализации культуроведческого подхода к обучению русскому языку в школе с нерусским контингентом учащихся ведущими направлениями представляются: актуализация культуроведческой лексики и анализ культурологически информативного текста. Безусловно, культуроведческий аспект содержания уроков русского языка этим не ограничивается, и при тщательном про-

думанном отборе языкового материала и его умелой подаче русский язык может стать на уроке проводником культуры.

Решению проблемы целей и содержания культуроведческого аспекта способствует обучение русскому языку в контексте русской культуры, постижение русской культуры, отраженной в языке. Однако при работе с учащимися-билингвами следует рассматривать культуру русского народа в аспекте диалога культур, осознания уникальности русского и родного языков.

Учителю следует реализовать культуроведческий подход к преподаванию материала, представленного в учебнике, и показать, используя дополнительный дидактический материал, многообразие духовного и материального мира, что будет способствовать формированию у учащихся начальных классов доброго отношения к представителям разных культур.

#### Библиографический список

1. Мадиева З.З. Формирование у учащихся культуроведческой компетенции на уроке русского языка. *Русский язык в дагестанской школе*. 2018; 1: 29 – 32.
2. Федяева О.И. *Пословицы русского народа как источник формирования культуроведческой компетенции младших школьников*. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/178276.html>
3. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России*. Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
4. Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинос В.И. *Обучение русскому языку в школе: учебное пособие*. Москва: Дрофа, 2004.
5. Эльдарова З.П., Эльдарова Н.М. Некоторые аспекты работы над текстом на уроке русского языка. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Махачкала, 2017: 229 – 231.
6. Шурпаева М.И. Учебник русского языка как основное средство формирования языковой и межкультурной коммуникации. *Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016 – 2020 годы). Махачкала, 2017: 225 – 228.
7. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*. Москва: Флинта, Наука, 2007.

#### References

1. Madieva Z.Z. Formirovanie u uchashchihsiya kul'turovedcheskoj kompetencii na uroke russkogo yazyka. *Russkij yazyk v dagestanskoy shkole*. 2018; 1: 29 – 32.
2. Fedyaeva O.I. *Poslovyicy russkogo naroda kak istochnik formirovaniya kul'turovedcheskoj kompetencii mladshih shkol'nikov*. Available at: <https://gigabaza.ru/doc/178276.html>
3. *Kontseptsiya duhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii*. Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>
4. Byistrova E.A., L'vova S.I., Kapinos V.I. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole: uchebnoe posobie*. Moskva: Drofa, 2004.
5. El'darova Z.P., El'darova N.M. Nekotorye aspekty raboty nad tekstom na uroke russkogo yazyka. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka kak nerodnogo: opyt i perspektivy*. Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2017: 229 – 231.
6. Shurpaeva M.I. Uchebnik russkogo yazyka kak osnovnoe sredstvo formirovaniya yazykovoy i mezhkul'turnoy kommunikacii. *Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka kak nerodnogo: opyt i perspektivy*. Materialy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (v ramkah realizacii federal'noj celevoj programmy «Russkij yazyk» na 2016 – 2020 gody). Mahachkala, 2017: 225 – 228.
7. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyy lingvistiku*. Moskva: Flinta, Nauka, 2007.

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 372.811.21

**Magomedova S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [sakinat.0111@gmail.com](mailto:sakinat.0111@gmail.com)  
**Magomedova D.A.**, 4th year student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
 E-mail: [dzhamilya.magomedova19@mail.ru](mailto:dzhamilya.magomedova19@mail.ru)

**FORMING AN ABILITY OF LANGUAGE-BASED GUESSING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE STUDY OF TYPES OF TASKS.** The article substantiates significance of a language guess in the process of teaching a foreign language and singles out problems, which students with no skills of language-based guessing meet. The fundamental moments in forming the language guess are indicated: context, psychological moments, lexical data, internal supports of the word (known roots, familiar word-formative elements), principles of word-formation, interlanguage parallels, knowledge and consideration of which will allow the teacher successfully develop this skill in students. The interconnection of objective linguistic and subjective non-linguistic factors is analyzed on the example of the Arabic language. The types of tasks for the formation of language guessing skills are stressed at three stages of work on the formation of lexical skills. The practical significance of the article is in establishing the phased work on the formation of language guessing skills and isolating the types of tasks from the existing diversity for teaching foreign language, aimed especially at developing this skill.

**Key words:** language guess, context, definition, objective language and subjective non-language factors, word-formative analysis.

**С.И. Магомедова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [sakinat.0111@gmail.com](mailto:sakinat.0111@gmail.com)  
**Д.А. Магомедова**, студентка 4 курса, отделение «Лингвистика», Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
 E-mail: [dzhamilya.magomedova19@mail.ru](mailto:dzhamilya.magomedova19@mail.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВИДЫ ЗАДАНИЙ

В статье обосновывается значимость языковой догадки в процессе обучения иностранному языку (ИЯ) и те проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся, не владеющие навыками языковой догадки. Указаны основополагающие моменты формирования языковой догадки: контекст, психологические моменты, лексические данные, внутренние опоры слова (известные корни, знакомые словообразовательные элементы), принципы словообразования, межязыковые параллели, знание и учёт которых учителем, позволит ему успешно формировать у учащихся данный навык. Проанализированы объективные лингвистические факторы, обусловленные спецификой изучаемого языка, которые могут быть внутренними, действующими в пределах самого слова, так и внешними – различные уровни контекста. Выделены виды заданий по формированию навыков языковой догадки на трех этапах работы по формированию лексических навыков. Практическая значимость статьи в установлении поэтапной работы по формированию навыка языковой догадки и вычленению видов заданий из имеющегося разнообразия заданий по обучению ИЯ, направленных именно на развитие этого навыка.

**Ключевые слова:** языковая догадка, контекст, дефиниция, объективные языковые и субъективные неязыковые факторы, словообразовательный анализ.

На сегодняшний день значимость развития языковой догадки у учащихся при обучении иностранному языку не вызывает сомнения. Большинство педагогов сталкиваются с проблемой того, что учащиеся при аудировании, как только сталкиваются с неизвестным словом, фокусируют на нем все свое внимание и перестают воспринимать в должной мере дальнейшую информацию. То же самое происходит при чтении: многие учащиеся не пытаются, или не умеют расшифровать неизвестное слово на основе поморфемного анализа, либо догадаться о его значении по контексту. И это становится для них непреодолимой преградой к пониманию как смысла предложения, в котором встречается неизвестная лексика, так и смысла текста в целом. Результат – неуверенность учащихся в собственных знаниях, возможности, «боязнь» к новым текстам, снижение мотивации к изучению иностранного языка.

Игнорирование учителем в процессе обучения ИЯ таких методов и приёмов по формированию и развитию навыков и умений языковой догадки как:

- структурный анализ лексических единиц на этапе введения новой лексики и закрепления изученной;
- введение и закрепление лексики посредством дефиниции, контекста, известных способов словообразования;
- введение нового грамматического материала индуктивным путём;
- опора на знания учащихся по изучаемой тематике или специальным и общетехническим предметам в качестве основы смысловой и языковой догадки при обучении чтению с общим пониманием читаемого;
- формирование смысловой догадки на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапах работы с текстом при обучении чтению и аудированию;
- выполнение учащимися в большом объёме упражнений по развитию словообразовательной и контекстуальной догадки приводит к тому, что лексический запас учащихся не пополняется в том объёме, который необходим для речевого общения на ИЯ так как идет механическое заучивание, игнорируется принцип сознательности и активности и, как следствие, – низкий уровень владения ИЯ.

Языковую догадку И.М. Берман, рассматривает как прием самостоятельной семантизации слова путём преодоления разрыва в семантической цепи [1]. Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович и Т.Е. Сахарова видят в языковой догадке средство обогащения потенциального словаря обучаемых, в котором много случайного и неосознанного [2]. Для таких учёных, как Л.Г. Воронин и И.И. Богданова, языковая догадка представляет собой непосредственное понимание слов и речевых структур, не встречающихся в речевом акте обучающихся посредством анализа лексико-семантических связей слов в речевом высказывании. [3]. Для Е.Н. Ивановой языковая догадка – это понимание слов и речевых структур на основе использования знаний в области словообразования и сочетаемости слова [4].

Таким образом, основные факторы, способствующие формированию языковой догадки – разнообразные приемы семантизации слов: на основе контекста, установления межязыковых параллелей, словообразовательного анализа (известные корни, знакомые словообразовательные элементы).

Практика преподавания ИЯ подтверждает, что знание обучающимися закономерностей словообразования, умение проводить поморфемный словообразовательный анализ, осуществлять необходимый перенос, а также знание значений словообразовательных аффиксов существенно облегчает и ускоряет процесс развития языковой догадки учащихся, а значит и овладение ИЯ.

Эти знания и умения особенно важны при обучении арабскому языку, в котором система пород глаголов, устанавливает/определяет семантику глагола в каждой из пород, и каждая порода в которой образуется по установленной формуле. Также производные глаголов каждой породы: масдар, причастия действительного и страдательного залога, формы глаголов повелительного наклонения имеют свою специфическую структуру, позволяющую определить к какой породе относится глагол и «вычислить» его лексическое значение. Например: عزم على العودة إلى العمل بعد فترة استعاضته «Он решил вернуться на работу, после того, как поправит свое здоровье». На масдар I породы пустого глагола عاد указывает слабый و, выступающий в качестве средней корневой; на X породу – префикс است; на масдар X породы пустого глагола – префикс است, долгий «а» после первой корневой и ة после третьей корневой.

استعاد – X порода глагола عاد «возвращаться» в значениях: «возвратное значение для глаголов IV породы». Таким образом имеем: عاد «возвращаться» → أعاد «возвращать, возобновлять» → استعاد «возвращать, восстанавливать».

Знание значений словообразующего суффикса :

- показатель ж. р. ед. числа в противовес суффиксу *ات*, передающему форму ж.р. мн. числа, ср.: سنة «год» и سنوات «годы»;
- показатель ед. числа в именах единичности, образованных от имён собирательных: جزر «морковь» – جزرة «морковка»;
- или, наоборот, показатель мн. числа имён одушевленных, образованных от форм единственного числа, ср.: باعة «продавец» и باعة «продавцы»

позволяет учащимся правильно установить значение слова.

Тем не менее, для установления значения слова необходимо учитывать и факторы внешнего порядка, представляющие собой различные уровни контекста.

Внешние и внутренние факторы взаимодействуют, но в каждом конкретном случае один из факторов является решающим. Так, например, в предложении: *فالي خالي عند خروجي من المنزل لا تنس ان ترجع قبل التاسعة مساء!* «Когда я выходил из дому, мама мне сказала: «Не забудь вернуться домой до 9 вечера!»».) خروج (выхожение) является производным (масдар) от глагола خرج «выходить», со значением которого дети знакомятся на начальном этапе изучения арабского языка. Как так глагол خرج – это одна из лексических единиц, вводимых

и употребляемых в естественных ситуациях общения на уроке в самом начале обучения ИЯ. خروجي (мое выходение) выводит из знания учащимися таких слов как: «моя мама» أمي, «мой папа» أبي и т. д., со значением которых учащиеся также знакомятся с самого начала обучения. Соответственно, в данном конкретном предложении важно знание учащимися значений словообразовательных моделей языка. Они помогают правильно осуществить перевод конкретной лексической единицы. Для того чтобы правильно вывести значение выражения عند خروجي من الغرفة (при моем выходе из комнаты) «когда я выходил из комнаты» необходимо умение осуществлять верный перевод буквального значения лексической единицы, выводимого из составляющих его компонентов. Однако в предложениях:

لا تنم! حان الوقت للذهاب إلى المدرسة. لم تدم الصناعة بعد إنهيار الاقتصاد خل خلال السنوات الكثيرة. формы لم تتألم تب графически идентичные и для выведения значения слова необходим контекст: 1) ... настало время идти в школу; 2) ... промышленность после распада экономики в течение многих лет, – который способствует правильному пониманию учащими семантики глагола в каждом из этих предложений: «Не спи! Настало время идти в школу» (развиваться) نمو (نام) (نام) «Не спи! Настало время идти в школу» (развиваться) نمو (نام) «Промышленность не развивалась после распада экономики в течение нескольких лет».

Немаловажную роль играет и умение анализировать лексико-семантические связи между членами предложения. Сравните: حكم له قضاة المحكمة (عليها بالبراءة) 'Судьи Верховного суда оправдали его'. В данном предложении сказуемое حكم в форме м. р. ед. числа, подлежащее – قضاة имеет типичное окончание ж. р. ед. числа. Но несогласование в роде между сказуемым и подлежащим указывает на другой возможный вариант значения <sup>2</sup> в слове – м. р. мн. число «судьи».

Так как арабские тексты, как правило, не огласовываются и тем самым падежные окончания остаются «скрытыми» от читающего, что значительно усложняет понимание содержания предложения, необходимо научить учащихся определять функции слов в предложении и их падежные окончания по таким показателям как: «немой алиф» – м.р. вин. падеж имен неопределенных или имен собственных;  $\text{ـ}$  окончание имен существительных м. р. мн. числа в им. падеже;  $\text{هـ}$  окончание имен существительных м. р. мн. числа в косвенном падеже, возвратные местоимения и т.д.

Немаловажную роль в формировании умений и навыков языковой догадки имеет метод расширенного объяснения понятий, вербализуемых значениями полисемантических слов. Для этого необходимо, научив учащихся определять значения многозначных слов в различных контекстах путем расширения объема значений данного многозначного слова, на основе сопоставления с теми значениями слова, которыми уже владеет учащийся

Например: أمر رسمياً بتوثيق الحديث وكتب بذلك إلى الولاة في كل البلاد لأنه خاف ذهاب أهل العلم.

«Он официально приказал записывать хадисы и написал об этом правителям во всех странах, боясь, что (умрут люди знаний) не останется тех, кто знает эти хадисы» [5, с. 18]. Со значением «уходить» глагола учащиеся знакомятся еще на самом начальном этапе обучения, так как он употребителен во многих стандартных речевых ситуациях. Но в данном контексте глагол употреблен во втором своем значении – «умирать». В данном случае целесообразнее, помочь учащиеся вывести второе, неизвестное им значение, путем расширения основного значения: «ушел» → «нет в пределах видимости» → «канул» → «умер». Это способствует установлению ассоциативных связей, способствующих лучшему пониманию и запоминанию вводимых лексических единиц.

Систему заданий по формированию языковых навыков включают себя каждый из этапов по формированию лексических навыков.

На этапе семантизации лексических единиц, такие виды лингвистической наглядности как: контекст, семантизация лексических единиц при помощи синонимов и антонимов, семантизация с использованием известных способов словообразования, формируют определенное словесное окружение, а значит способствуют установлению прочных парадигматических связей между вводимыми лексическими единицами и ранее изученными, что однозначно способствует развитию языковой догадки.

На этапе совершенствования лексических навыков и создания прочных лексических связей можно выделить следующие задания, направленные на развитие контекстуальной догадки:

- упражнения на уровне слова:
1. Выразить то же самое с помощью одного слова.

Различные дефиниции одних и тех же слов. Дефиниции вызывают в сознании учащихся ассоциации, связанные с репрезентируемым именем, и отражают спектр лексических единиц, вступающих с данным именем в синтагматические связи. Например:

1. هذا نوع من أنواع ظواهر طبيعية يحدث في شتاء و عارة عن خلطة من ریح و تلج.
2. عادة يمر به طلاب و تلاميذ بعد انتهاء دراسة الموضوع الجيد أو عدة الموضوعات ليعرف و يقدر معلم مدى معرفة كل تلميذ أو طالب فيها.
3. ضرورة إذا نرد أن نتتوق ألوان مطبخ بلنما مثلا مطبخ هندي أو عربي أو يياتي أو نرد أن ناكل طعاما لننذا لا نعرف طريق تحضيره.

2. Подобрать синонимы/антонимы к данному слову.  
Цель – акцентировать внимание учащихся различиях коннотативных значений неполных синонимов и на особенностях управления, если таковые имеются. Например:

3. Выберите слова с наиболее общим значением.
4. Расположите слова по определённому принципу или признаку.



Несмотря на имеющуюся многочисленную учебную литературу по обучению арабскому языку [1; 2; 3 и др.] и многолетнюю практику его преподавания, опыт показывает, что значительное количество допускаемых учащимися ошибок, связано с неправильным употреблением предлогов арабского языка. Это, в первую очередь, связано с интерферирующим влиянием родного языка – с особенностями пространственного и временного восприятия мира представителями родного языка учащегося, как правило, отличного от языковой картины мира арабского социума.

В самом общем плане проблему межязыковой интерференции можно решить посредством применения в процессе обучения уже разработанных в общей методике обучения ИЯ методов и приемов по её преодолению. Однако такое решение проблемы недостаточно, поскольку конкретные возможности переноса и интерференции выявляются лишь в рамках родного языка учащихся и изучаемого.

Детальное изучение и описание двух языков, с последующим сравнением полученных данных в результате исследования, позволяет с достаточно полной вывить сходство и различие в сопоставляемых языках и, следовательно, установить, что может быть перенесено из одного языка в другой, а что будет интерферировать с имеющимися навыками и умениями родного языка.

Этим обуславливается цель нашей статьи – исследование специфики лексического значения предлогов арабского языка, и их функций в составе предложений и словосочетаний. Незнание учащимися всех семантических функций предлогов ведет к неправильному переводу, или непониманию смысла всего предложения. Так, например, учащиеся, как правило, оперируют тремя, четырьмя основными лексическими значениями предлога من: 1) «исходная позиция» – «Я отправился из дому на базар» من الدار إلى السوق; 2) «начало действия по времени» «Я начал работать с прошлой недели.» من العمل من شرت في هذا العمل من مكة; 3) «источник чего-либо» «У меня Коран из Мекки.» من الآبوع الماضي

Если учащиеся при переводе предложения «كان كمال للإسلام من الفضل في إنتشار العلوم» будут использовать «Как же велика заслуга ислама в распространении наук!» будут использовать вышеперечисленные основные значения предлога *من*, которые, как правило, чаще всего и встречаются в текстах, перевод будет неправильным. В данном предложении предлог *من* выступает в функции дополнительного предлога для усиления значения и при переводе на русский язык, опускается.

В грамматическом строе арабского языка предлоги занимают одно из ведущих мест, так как являются средствами выражения грамматических и семантических отношений между членами предложения. Они входят в категорию частиц и определяются как:

حروف تجر معنى الفعل قبلها إلى الاسم بعدها أو تضيف معاني الأفعال قبلها إلى الأسماء بعدها. إنها توصل بين العامل و الاسم المجرور فلا يستطيع العامل أن يوصل أثره إلى ذلك الاسم إلا بعونة حرف الجر.

«Предлоги являются важным звеном в лексико-семантической связи между глаголом и именем, находящимся в постпозиции относительно предлога, в некоторых случаях придавая глаголу новое значение. Они также устанавливают семантическую связь между лексемами в именном словосочетании, не влияя и не изменяя их значения» [4, с. 171].

[illegible]

«Каждый предлог имеет разные значения, которые изменяются в зависимости от контекста: سررت بنجاح «Я рад твоим успехам» (значение: причина); كتبت بالقلم «Я пишу ручкой» (значение: орудие); أقيم في البادية «Я живу в пустыне» (значение: обстоятельство)» [5:92].

В то же время: يَخْتَلِفُ معنى الفعل الواحد باختلاف حرف الجر الواقع بعده «Изменяется значение одного и того же глагола в зависимости от предлога, с которым он сочетается: دعا جدي على رجل ظلمه «Мой дед проклял человека, который поступил несправедливо с ним»; دعا جدي لرجل ساهم فيه» «Мой дед благословил человека, который помог ему» [там же].

Значения некоторых предлогов совпадают и возможно замещение в предложении одного предлога другим, например: *قامت بهذا العمل عن حال قصداً بقصد* «Я нарочно занялся этим делом» – предлоги *عن* и *ب* в значении «обстоятельство образа действия»; *هو الذي يقبل التوبة عن آمن عبد* «Он тот, кто принимает покаяние (от верующих)» – предлоги *عن* и *من* в значении «источник чего-либо»; *جلسنا با* «Мы сидели в том месте» – предлоги *ب* и *في* в значении «имя места».

Цель использования предлогов:

1) для переходности глаголов или отглагольных имен:  
«Я доволен твоим образом жизни». Глагол جاء «приходить» – непереходный. В результате присоединения к нему предлога ان он становится переходным и получает новое значение (приходить с) → «приносить».

2) для придания смысла: هذه السيارة لجارنا («Эта машина принадлежит нашему соседу») «Эта машина нашего соседа». Опускание предлога ل (в значении الملكية المادية (материальная собственность)) нарушит семантику словосочетания, ср.: هذه السيارة لجان «эта машина ... наш сосед» [5, с. 92].

Предлоги арабского языка классифицируются в соответствии:

1) с тем, с какими частями речи вступают в лексико-семантические связи:

تَنْقَسِمُ حُرُوفُ الْجَرِّ إِلَى الْقِسْمَيْنِ:

(أ) القسم الأول ما يجر الأسماء الظاهرة و المضمرة جميعا و هو سبعة أحرف هي: من - إلى - على - في -  
الناء - اللام.

(ب) القسم الثاني: ما يجر الأسماء الظاهرة فقط وهو بقية الحروف التي هي: الكاف - حتى - الواو - الناء - و مذ - منذ - رب

«Предлоги подразделяются на две группы: первая – предлоги, которые управляют именами явными и местоимениями. К ним относятся семь предлогов: الـ – إلى – عن – في – الباء – اللام. Вторая группа управляет только именами явными: حتى – الواو – التاء – منذ – منذ – رب [6, с. 79].

2) с функцией предлога в предложении:  
تتقسم حروف الجر إلى ثلاثة أنواع و هي: حروف الجر الأصلية و حروف الجر الزائدة و حروف الجر الشبهة بالزائدة

(أ) حروف الجر الأصلية حروف تؤدي معنى جديدا في الجملة و يصل بين عملها و الاسم المجرور بها و هي: من، في، عن، على، منذ، مذ، اللام، كي، الواو، التاء و الكاف. هذه الحروف لا يمكن الإستغناء عنها إعرابا و لفظا لأن المعنى يتوقف عليها و حذفها من الكلام يضر به [6, c. 79]

«Предлоги подразделяются на три вида: основные, дополнительные и подобные дополнительным.

**Основные предлоги** – это предлоги, которые придают новый смысл в предложении, и устанавливают смысловую связь между именами, находящимися в предложении и подставляя относительно предлога. К ним относятся: «من، حتى، في، عن، على، مذ، منذ، اللام، الواو، التاء و الكاف»

В предложениях: حضر المسافر من المدينة. وقع الطائر على الشجرة. وقع الطائر من الشجرة. اذهبوا بالسلام предлоги связывают глаголы с именем в родительном падеже.

Семантика и целостность предложений зависит от данных предлогов, и их опущение приводит либо к изменению смысла всего предложения, ср.: حضر المسافر من المدينة. «Путник вернулся из города» и حضر المسافر المدينة «Путник прибыл в город»; وقع الطائر من الشجرة «Птица села на дерево» وقع الطائر على الشجرة «Птица упала с дерева», либо к нарушению лексико-семантических связей между членами предложения, ср.: إذهبوا سلاماً «Идите с миром» وإذهبوا سلاماً «Идите миром». حروف الزائدة هي الحرف التي لا تضيف معنى جديداً بل تقوي المعنى القائم في الجملة و يكون إعراب الإسم بعدها مجروراً لفظاً و له محل من أوج و نصب أو جر على حسب مقتضيات المعامل و الإعراب.

«Дополнительные предлоги — الاء، الكاف و من — придают нового смысла предложению, но усиливают имеющееся значение. Имя, находящееся после этих предлогов, только произносится с огласовкой — и- (показатель родительного падежа), но само существительное может находиться как в именительном и винительном падежах, так и родительном.» Есть три условия, при которых предлог من выступает в значении добавочного предлога:

«Ему должны предшествовать либо частицы отрицания, либо запрета, либо вопрос».

«Имя в родительном падеже после предлога должно находиться в неопределённом состоянии.»

ت) أن يكون مجروراً إما فاعلاً أو نائب فاعل أو مفعولاً به أو مبنياً.

Имя в родительном падеже после предлога должно быть либо подлежащим при глаголе действительного, либо страдательного залога, либо подлежащим

щим именного предложения, либо прямым дополнением». Например: ما جاعنا من  
 بفير «К нам не пришел ни один евангелист?», «Есть ли какой-либо  
 другой создатель кроме Аллаха?» ما عوقب من أحد «Никто не был наказан  
 لا تظلم من. أحد «Не обижай никого!»

Лексема في *بشير* в первом примере и *خلق* во втором, произносятся с огласовкой -и- так как им предшествует предлог *من*, но по своей синтаксической функции они являются подлежащими, т.е. находятся в именительном падеже.

Слово **لا** во втором и третьем предложениях, также только произносится с огласовкой **-и-**, но, в первом случае, является подлежащим при глаголе страдательного залога, т.е. находится в именительном падеже, а во втором – прямым дополнением, т.е. находится в винительном падеже.

Что касается предлога **الباء**, то он усиливает отрицание или подтверждение в следующих случаях:

при отрицательных именных сказуемых: **ليس وما**:  
 «Разве не Аллах самый могущественный»; **وما ريك بظلام**:  
 «Господь твой не притесняет (не является притеснителем) раба своего».

«Господь достаточен, в качестве свидетеля».  
كفى بالله شهيدا: كفى: при подлежащем глагола  
(ب) في فاعل كفى

при прямом дополнении: وَهَزَيْ إِلَيْكَ بَجْذَعِ النَّجْلَةِ «Потряси в свою сторону стеблем финикового дерева». [7:208]

حروف الجر الشبيهة بالزائدة: هي حروف يجر الاسم بعدها لفظاً فقط ويكون لها مع ذلك محل من الإعراب كالزائدة وتفيد الحمله معني حديداً مكمل للمعني موحدة و هم: رب، وحشاً، خلا، عدا.

**«Предлоги, подобные дополнительным»** (رب، و، حنا و عدا - «и, и с, и с, и с») находятся в постпозиции формально находится в родительном падеже, реальный падеж обусловлен контекстом. Они придают новый смысл предложению, дополняя имеющееся значение»

Таким образом, предлоги подобные дополнительным по своей функции схожи с основными предлогами, так как они придают смысл предложению, и в то же время подобны дополнительным предлогам, так как семантически не связаны с глаголом. Например: *رب: حرف، جر شبهة بالزائدة يفيد التكثير والتفصيل والقرينة عين والمراد: لا يكون إلا المصدرة دائما ولا يجوز أن يتقدم عليه منها إلا (لا) لأن (لا) تتلصق و (يا) التعليلية. ولا يجوز أن يتقدم عليها المراد: لا يكون إلا المصدرة دائما ولا يجوز أن يتقدم عليه منها إلا (لا) لأن (لا) تتلصق و (يا) التعليلية. ولا يجوز أن يتقدم عليها* [8, с. 102].

Предлог *رُبَّ* – значение «часто; много» или «иногда, иной раз» в зависимости от контекста. *رُبَّ* имеет значение «часто; много» только если предшествует подлежащему именного предложения: *رُبَّ كاسية في الدنيا عارية يوم القيامة* «Как часто тот, кто одет в этом мире, гол в день суда» [9].

Всегда находится в начале предложения, в препозиции могут находиться только частицы لا «разве не» (для начинания) и يا (для привлечения внимания). Например: لا مظهر جميل أعجبني «Разве не часто красивое восхищает меня?»; يا

«O! Как часто скромность великого человека возвеличивает его!»

После предлога **رب** имя употребляется только в неопределенном состоянии, произносится с огласовкой -и-, но находится либо в именительном падеже, либо в винительном в зависимости от контекста предложения: **رب تلميذ علمت** «Иногда я знаю ученика», либо – обстоятельство: **رب يوم سيرت** «Иногда я бодрствовал».

قد تدخل عليه التاء للتأنيث قبل أن يأتي الخبر و تحرك التاء بالفتح و هو الأحسن أو بالسكون.

**رب**, если предлог находится в препозиции по отношению к сказуемому именного предложения: **رب تلميذ علمت** «Иногда опасное слово убивает своего хозяина». **ت** может быть огласована фатхой или иметь сукун, но предпочтительней фатха.

و تدخل عليها (ما) الزائدة الكافة فتقبل عملها و تدخل على الأفعال

К предлогу **رب** может присоединяться **ما زائدة** (ма дополнительный). В таком случае предлог **رب** утрачивает свое управление родительным падежом, в отличие от предлогов **من**, **عن**, **ب**, которые и после присоединения к ним **ما** управляют родительным падежом. Ср.: **مما خطبتهم أغرقوا فأدخلوا نارا.** «Из-за своих ошибок они

были потоплены и брошены в огонь». **عما قليل ليصبحن نادمين.** «Из-за малого они будут раскаиваться». **فيما رحمة من الله لنت لهم.** «Из-за милости Аллаха ты мягок к ним.». **ربما** «Как часто те, у них краденые деньги».

Присоединение **ما** к предлогу **رب** делает возможной его лексико-семантическую связь с глаголами: **ربما يود الذين كفروا لو كانوا مسلمين** «Как часто те, которые не уверовали, захотят быть уверовавшими!»

Возможно замещение **رب** предлогом **و**, который выступает в функции **رب** **و** передает значение «частотность», например: **و ليلى كموج البحر أرخى سدوله.** «Как часто ночь как волна моря покрывает его гладь».

Предлог **رب** помимо замещения предлога **رب** его значением передает как и предлог **ت** только одно значение – «клятва»: **سأصمد أمام العدو و رب الكعبة.** «Я устою перед врагом, клянусь господом Каабы». **تالله لأخلصن في عملي** «Клянусь Аллахом, я буду старателен в работе».

В своей статье мы попытались проанализировать виды предлогов арабского языка, их функции в предложении, особенности употребления с тем, чтобы в дальнейшем разработать систему упражнений для формирования у учащихся системы знаний по употреблению предлогов в соответствии с их речевой функций.

#### Библиографический список

1. Лебедев В.Г., Тюрева Л.С. *Практический курс арабского языка*: в 2 ч. Москва: Восток-Запад, 2005.
2. Ковалев А.А., Шарбатов Г.Ш. *Учебник арабского языка*. 3-е изд. испр. и доп. Москва: Вост. лит., 2002.
3. Ибрагимов И.Д. *Учебник арабского языка / Уровневая модель обучения профессиональному арабскому языку. 3 уровень (продвинутый этап)* Пятигорск: ПГЛУ, 2015.
4. *Полный сборник по грамматике, морфологии и словообразованию*. Тунис, 1987.
5. *Арабская грамматика через тексты для учащихся средних школ*. Тунис, 1979.
6. *Грамматика и морфология для второго года обучения*. Саудовская Аравия, 1979.
7. *Арабский язык для говорящих на немецком. Книга для второго года обучения*. Саудовская Аравия, 1993.
8. *Сборник правил арабского языка в таблицах*. Ливан, 1994.
9. *Коран. Сура* جون C. 581.

#### References

1. Lebedev V.G., Tyureva L.S. *Prakticheskij kurs arabskogo yazyka*: v 2 ch. Moskva: Vostok-Zapad, 2005.
2. Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. *Uchebnik arabskogo yazyka*. 3-e izd. ispr. i dop. Moskva: Vost. lit., 2002.
3. Ibragimov I.D. *Uchebnik arabskogo yazyka / Urovnevaya model' obucheniya professional'nomu arabskomu yazyku. 3 uroven' (prodvinutyj `etap)* Pyatigorsk: PGLU, 2015.
4. *Polnyj sbornik po grammatike, morfologii i slovoobrazovaniju*. Tunis, 1987.
5. *Arabskaya grammatika cherez teksty dlya uchaschihsya srednih shkol*. Tunis, 1979.
6. *Grammatika i morfologiya dlya vtorogo goda obucheniya*. Saudovskaya Araviya, 1979.
7. *Arabskij yazyk dlya govoryaschih na nemeckom. Kniga dlya vtorogo goda obucheniya*. Saudovskaya Araviya, 1993.
8. *Sbornik pravil arabskogo yazyka v tablicah*. Livan, 1994.
9. *Koran. Sura* جون N. 581.

Статья поступила в редакцию 14.06.19

**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редакторы раздела:

*Литературоведение*

АЛЕКСЕЕВ ПАВЕЛ ВИКТОРОВИЧ – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО "Горно-Алтайский государственный университет", (г. Горно-Алтайск)

*Языкознание*

КУКУЕВА ГАЛИНА ВАСИЛЬЕВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования и журналистики, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет», (г. Сургут)

УДК 821.112.2

**Chugunov D.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Voronezh State University (Voronezh, Russia), E-mail: dr-chugunov@yandex.ru

**Gushchina A.I.**, teaching assistant, Department of Foreign Languages, Voronezh State Technical University (Voronezh, Russia), E-mail: anna-gushchina@mail.ru

**MYTHOLOGY OF THE 20TH CENTURY IN THE BERNHARD SHLINK'S NOVEL "OLGA".** In the article an attempt to consider Shlink's prose in its relation to social mythology and mythological ideas in the German national perception is made. The importance of the problem considered in article is defined by constantly growing interest of modern writers in mythological life's bases. In this article the connection between the national myths created in German people's perception at the end of XIX – the beginning of the 20th centuries (about the Nazi past 1933–1945, about the home-coming, the return of "native German territories", etc.) and their art comprehension in the novel's pages of by Shlink is followed. The principal concern is attended to myths about the German superiority over other nations and about Bismarck who laid the foundation in this idea. At the same time, the actualization of key myths of the German consciousness in their connection with the national history is traced. The work gives historical information explaining Germany's aspiration to be the first in the world arena, to take "worthy place in the sun" (Kaiser Wilhelm's the Second and Chancellor B. von Buelow's positions).

**Key words:** Bernhard Schlink, Bismarck, Kaiser Wilhelm II, mythology, comprehension, German past.

**Д.А. Чугунов**, д-р филол. наук, доц. каф. истории и типологии русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный университет, г. Воронеж, E-mail: dr-chugunov@yandex.ru

**А.И. Гущина**, ассистент каф. иностранных языков, Воронежский государственный технический университет, г. Воронеж, E-mail: anna-gushchina@mail.ru

## МИФОЛОГИЯ XX ВЕКА В РОМАНЕ БЕРНХАРДА ШЛИНКА «ОЛЬГА»

В данной статье предпринимается попытка рассмотреть прозу Шлинка в её отношении к общественной мифологии и мифологическим представлениям в немецком национальном сознании. Актуальность рассматриваемой в статье проблемы определена постоянно растущим интересом современных авторов к мифологическим основам жизни. В данной статье прослеживается связь между национальными мифами, сформировавшимися в сознании немецкого народа в конце XIX – начале XX вв. (о нацистском прошлом 1933–1945 гг., о возвращении «исконно немецких территорий» и др.) и их художественным осмыслением на страницах романа Б. Шлинка «Ольга». Особое внимание уделяется мифам о германском превосходстве над другими нациями и о Бисмарке, заложившем фундамент в основание этой идеи. Вместе с тем, в статье прослеживается актуализация ключевых мифов германского сознания в их связи с национальной историей. В работе даётся историческая справка, объясняющая стремление Германии быть первой на мировой арене, занять «достойное место под солнцем» (позиция кайзера Вильгельма II и канцлера Б. фон Бюлова).

**Ключевые слова:** Бернхард Шлинка, Бисмарк, кайзер Вильгельм II, мифология, переосмысление, немецкое прошлое.

Роман Б. Шлинка «Ольга», вышедший в свет в 2018 г., был высоко оценен литературной критикой, поставившей произведение в один ряд со знаменитым «Чтецом». Б. Хайдеманн абсолютно верно обозначила одну из причин подобного успеха, указав на то, что роман «Ольга» следует читать скорее как коллективную драму всего столетия, нежели как реальную судьбу одного человека [1].

Б. Шлинка в своих размышлениях, несомненно, двигался в русле литературной традиции XX в., связываемой с именами Т. Манна [2; 3], К. Вольфа [4], Г. Грасса [5] и некоторых других авторов и подразумевавшей обращение к мифологическим основам жизни, к «воспитанию мифом» (Т. Манн) [6]. Миф как идейно-структурная единица повествования [7] позволял им не только откликаться на ключевые события эпохи, но и проследить в ней не объяснимые при помощи обычной, рациональной человеческой логики начала.

Более глубокое и детальное изучение художественного текста Б. Шлинки, связанное с вниманием к его мифологической составляющей, позволяет лучше понять особенности современного литературного процесса, что обуславливает актуальность данной статьи.

**Цель** публикуемой статьи состоит, таким образом, в исследовании мифологического начала в прозе Б. Шлинки на примере романа «Ольга».

В рамках настоящей статьи мы попытаемся выделить авторские отсылки к важнейшим мифологическим концептам германского сознания, проявившим себя в романе. Это позволит объяснить, почему произведение Шлинки, будучи далеко не первой попыткой осмысления недавней национальной истории, смогло вызвать к себе такой значительный интерес.

Роман построен как воссоздание долгой, сложной, но интересной жизни главной героини – Ольги. События начинаются в кайзеровской Германии конца XIX в. и простираются до 1970-х гг. Уже в самом начале повествования Шлинка делает ведущей силой всех событий в жизни Ольги миф о немецком превосходстве над иными расами. Так, Ольга ещё маленькой девочкой в одночасье теряет обоих родителей. Её забирает к себе в Померанию суровая бабушка, с пренебрежением относящаяся к девочке из-за её славянских корней по линии матери. Заметим, что до этого Ольга жила в г. Бреслау, то есть в Силезии, где население было смешанным.

Общественная идея о германском превосходстве, зародившаяся ещё во времена Бисмарка, важна для понимания развития немецкого общества на рубеже XIX–XX вв. Бисмарку удалось создать новое государство во многом благодаря тому, что он правильно оценил организующую роль мифа в процессе соединения разрозненных германских земель в одно целое. Шлинка обращает внимание на то, что это происходило задолго до прихода к власти Гитлера. Так, бабушка не любила свою невестку: («Гордясь своей немецкой кровью, она считала Ольгу Новак неподходящей супругой для своего сына, пусть даже Ольга и свободно говорила по-немецки» [8, с. 12–13]). Бабушка, взяв к себе внучку-сироту, первым делом попыталась изменить ей имя: «бабка пыталась растолковать ей, почему немецкое имя лучше, чем славянское» [8, с. 13]. На протяжении всего взросления Ольга постоянно ощущала ущербность из-за своего «негерманского» происхождения. Даже сестра её возлюбленного Герберта с недоумением спрашивала: «А имя? Ольга Ринке! Это же славянское имя? И почему она так важно держится со мной? Как будто она мне ровня!» [8, с. 42].

Красной нитью сквозь весь роман проходит отражение мысли о величии Германской империи, о господстве немецкого государства на мировой политической арене, главной целью которого было завоевание места «под солнцем» наряду с развитыми европейскими странами: Великобританией и Францией.

О национальном превосходстве вообще и о первенстве в освоении колониальных земель много размышляет, например, Герберт – возлюбленный Ольги, немец «до мозга костей»: «Он гордился и Германией, молодой империей, с молодым императором, гордился и своими родителями, и помещьем своей семьи» [8, с. 20]. Вот что он пишет в письме Ольге о «миссии белых народов», находясь на службе в колониальных войсках: «необходимо господство немцев... Мы побеждаем ради нашего и ради их блага. Черные – человеческая порода, которая еще находится на *низшей ступени культуры*, у них отсутствуют *наши высшие и лучшие качества*, такие как усердие, благодарность, сочувствие, и вообще у них нет никаких идеалов» [8, с. 65] (*курсив наш* – А.Г.). Обращаясь к истории германского государства, следует указать, что при кайзере Вильгельме II (прав. в 1888–1918 гг.) Германия активно расширяла сферу своего колониального влияния путем увеличения количества торговых представительств в разных концах света. По приказу кайзера и с подачи канцлера Б. фон Бюлова наращивался военный потенциал. По мнению канцлера, Германия была достойна «занять свое место под солнцем», несмотря на то, что «пришла слишком поздно» [9].

Шлинк показывает, как древний миф о величии своего народа, использованный Бисмарком для собирания разрозненных германских государств в большую империю, постепенно превращается в националистический миф XX века. Взросление Ольги, её становление как личности приходятся на годы Первой мировой войны и Веймарской республики. Зрелая Ольга оказывается свидетельницей прихода нацистов к власти и Второй мировой войны, а пожилая Ольга наблюдает мирную послевоенную жизнь. В этом отношении Шлинк раздвигает рамки повествования по сравнению с «Чтецом». В романе «Ольга» героиня частично снимает вину с Адольфа Гитлера в мировой трагедии, считая истинным виновником создания мифа о превосходстве немецкой нации и о стремлении Германии к мировому господству не его, а Отто фон Бисмарка – первого канцлера Германской империи. Именно поэтому в первой части романа такое заметное место уделено судьбе Герберта – типичного немца, заразившегося идеей немецкого величия.

Герберт был одержим манией завоевания мирового господства Германией. Например, «10 мая 1910 года Герберт выступил на заседании Тильзитского отечественного и исторического общества с докладом о задачах Германии в Арктике». Главными тезисами его доклада стали «воспитание немецкой мужественности, немецкая отвага и немецкий героизм в Арктике», – замечает автор [8, с. 88].

Укажем здесь на рассуждения Ф. Майнеке (1892–1954), немецкого историка и философа, после Второй мировой войны опубликовавшего книгу «Германская катастрофа» («Die deutsche Katastrophe», 1946). Майнеке утверждал, что допущение нацистского режима в Германии являлось результатом идейного кризиса немецкого общества. Майнеке считал, что главной причиной взлета Третьего рейха стала растущая одержимость Германии мировым господством, начавшаяся в конце XIX в. во времена Бисмарка и еще более усилившаяся в дни кайзера Вильгельма II и Первой мировой войны [10]. Вполне возможно, что Б. Шлинк учитывал его парадоксальный тезис о ключевой роли именно Бисмарка в становлении идеологии Третьего рейха. Несомненны переклички между философско-культурологическими положениями Майнеке и сюжетными решениями Шлинка. Так, типичность происходящего подтверждается тем, что Герберт в романе не одинок в своем воодушевлении будущим Германией. Например, в канун Нового года в имении Шредеров собирается светское общество, празднующее поднятие флага в новой германской колонии Самоа: «наконец-то Германия по достоинству заняла подобающее ей место среди государств мира» [8, с. 49–50]. Именно об атмосфере, царившей на таких светских раутах, Майнеке писал: «Это дух Бисмарка не дает нам принести в жертву свои жизненные интересы, именно он заставил нас принять героическое решение вести масштабнейшую борьбу против Востока и Запада. Именно такой смысл заложен в словах Бисмарка, сравнившего Германию с сильным мужчиной «с двумя крепкими кулаками по одному для каждого врага» [10].

Еще один миф немецкого сознания, на который следует обратить внимание в романе, – это древний в своей сути миф о *возвращении*, актуализировавшийся в сознании немцев после поражения во Второй мировой войне. Историки отмечают в целом жестокую и безоговорочную депортацию немецкого населения из тех областей, которые по итогам войны отошли к Польше, Чехословакии, СССР – Восточной Пруссии, Силезии, Судетской области.

Ольга бежала из родных земель из страха перед наступающей Советской армией. И здесь Шлинк не просто отражает названный миф в сюжете романа, но подвергает его глубокому осмыслению. С одной стороны, в 1945 г. Ольга в потоке беженцев отправляется из Силезии, где уже гремит война, в *спокойную* Герма-

нию и символически приходит в город на берегу Неккара: «Он не был разрушен, и здесь Ольга почувствовала: вот и пришла» [8, с. 118]. Здесь ощущаются явные аллюзии на времена *неразрушенной* Германии прошлого. Происходит возвращение героини к тому, что ассоциируется с классической культурой страны, например, с романтической эпохой, с жизнью Гельдерлина и т.п. Автор метафорически изображает *возвращение* героини к спокойной жизни, где нет места войне и нацизму, к прежней культуре и гуманности.

С другой стороны, Шлинк не обходит вниманием то обстоятельство, что на территории ФРГ вскоре после Второй мировой войны возник Союз изгнанных («Bund der Vertriebenen, BdV», осн. в 1950 г.), выступающий за возвращение «исконно немецких территорий» Германии. Именно поэтому Ольга, даже будучи уже пожилой женщиной, не оставляет мысль о возвращении на исконную родину. Актуализации художественного мифа об Одиссее способствовали и такого рода события.

Напряженная работа немецкого сознания, связанная с осмыслением недавнего прошлого предстаёт в понимании Шлинка такой сложно именно потому, что она неизбежно наталкивается на сопротивление мифа, в принципе не допускающего рефлексии. Речь здесь идёт не только о нацистском прошлом и о взгляде на него, бросаемом из послевоенных десятилетий. Шлинк мыслит шире, показывая, как любое прошлое легко обрывает мифологическими допущениями и трансформациями. Так, например, рассказывая своему сыну Айку о великих деяниях его отца, Ольга «словно начисто забыла все, в чем раньше упрекала себя. Позднее она спохватилась – не дай бог, Аик заблудится в жизни так же, как Герберт, – Герберт ведь заблудился и, в конце концов, погубил и себя, и своих спутников. Но спохватилась поздно – она уже не имела влияния на Айка» [8, с. 110].

Несмотря на то, что Ольга – учительница, она не в состоянии повлиять на сознание Айка, который трагически повторяет ошибки своего отца. И здесь Б. Шлинк снова выделяет значимые детали: Аик воплощает собой идеального немца: «высокий, белокурый, голубоглазый, с открытым лицом, стройный, по-спортивному подтянутый, обходительный» [8, с. 110]. Став членом НСДАП, Аик размышляет о роли различных наций в мировой истории и, устремляя свой взгляд на Восток, решительно выступает за «преображение славянского убожества в германское величие» [8, с. 111]. Подобное стало возможным благодаря возрожденному Гитлером мифу о *немецком величии и могуществе*. Шлинк изображает времена, когда фигура Гитлера явно ассоциировалась с мифологической фигурой национального героя. В связи с этим поражение Германии в 1945 г. стало куда более катастрофичным, чем поражение в Первой мировой войне, потому что оно вторично наносило удар по распространённому мифу.

Концептуальную организованность повествования подтверждает введение в сюжет ещё одного персонажа – Фердинанда, молодого человека, для семьи которого Ольга шила одежду после Второй мировой войны.

Фердинанд увлечен идеями студенчества 1968 года. И Ольга видит, что он в своей борьбе против старых традиций, стремясь создать новое общество и нового человека, так же, как и Герберт, и Аик, ступает на опасную дорогу. Сознание Фердинанда в любой момент может быть захвачено очередной волной упования на грядущее немецкое величие. Так Б. Шлинк выстраивает важную линию персонажей: дед – отец – внук. На судьбе разных поколений прослеживается актуализация ключевых мифов германского сознания в их связи с национальной историей.

Авторская позиция примечательна тем, что Фердинанд однако ведёт себя несколько иначе по сравнению с Гербертом и Айком. Он выступает в роли не активного действующего лица, а подчеркнутого *наблюдателя* событий прошлого и настоящего. В особенностях его восприятия услышанных от Ольги историй чувствуется напряжённая аналитическая работа сознания, что чрезвычайно важно для автора. Б. Шлинка как автора интересуют, помимо названных, и мифы об исключительной немецкой вине, и различные религиозные, социальные, гендерные мифы, влияние которых сказалось на ходе национальной истории в XX в.

Таким образом, Б. Шлинк в романе «Ольга» поднимается от осмысления отдельных крупных или мелких исторических обстоятельств к попытке построения картины происходящего в самом универсальном смысле, к тому неуловимо общему, что определяет жизнь нации в целом.

Проведённый анализ показывает, что Б. Шлинк целенаправленно прослеживает взаимосвязь между национальными немецкими мифами, сформировавшимися на рубеже XIX–XX вв., и поведением своих персонажей. При этом особенно важно, что особая роль отводится мифу о *германском превосходстве*, который привлёк Германию к катастрофе в 1945 г. В рамках настоящей статьи впервые указывается на особенную авторскую логику в повествовании, согласно которой именно указанный миф, зародившийся во времена Бисмарка и прочно укоренившийся в общественном сознании, проявляет себя на протяжении всего XX в., определяя особенности мышления нескольких поколений немцев.

#### Библиографический список

1. Heidemann B. Bernhard Schlink erzählt vom Drama eines Jahrhunderts. *Wiener Allgemeine Zeitung*. 2018; 10. Jan. Available at: <https://www.waz.de/kultur/bernhard-schlink-erzaehlt-vom-drama-eines-jahrhunderts-id213072235.html>
2. Манн Т. *Волшебная гора*. Москва: АСТ, 2004.
3. Манн Т. *Иосиф и его братья*. Москва: АСТ, 2010.
4. Вольф К. *Кассандра. Медея*. Москва: АСТ, 2014.

5. Грасс Г. *Мое столетие*. Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2013. Балла О. Томас Манн. Воспитание мифом. *Перемены*. 2010. 6 июня Available at: <https://www.peremeny.ru/blog/5330>
6. Eliade M. *Myth, Dreams and Mysteries*. M. Eliade. NY : Harper, 1960.
7. Шлинк Б. *Чтец*: роман. Пер. с нем. Б. Хлебникова. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука – Аттискус, 2018.
8. Бонвеч Бернд. *История Германии*. Том 2. От создания Германской империи до начала XXI века. Москва: Изд-во «КДУ», 2008. Available at: <https://history.wikireading.ru/156848>
9. Meinecke F. *Die deutsche Katastrophe: Betrachtungen u. Erinnerungen*. Wiesbaden : Brockhaus, 1965.

## References

1. Heidemann B. Bernhard Schlink erzählt vom Drama eines Jahrhunderts. *Wiener Allgemeine Zeitung*. 2018; 10. Jan. Available at: <https://www.waz.de/kultur/bernhard-schlink-erzaehlt-vom-drama-eines-jahrhunderts-id213072235.html>
2. Mann T. *Volshchynaya gora*. Moskva: AST, 2004.
3. Mann T. *Iosif i ego brat'ya*. Moskva: AST, 2010.
4. Vol'f K. *Kassandra. Medeya*. Moskva: AST, 2014.
5. Grass G. *Мое столетие*. Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2013. Балла О. Томас Манн. Воспитание мифом. *Перемены*. 2010. 6 июня Available at: <https://www.peremeny.ru/blog/5330>
6. Eliade M. *Myth, Dreams and Mysteries*. M. Eliade. NY : Harper, 1960.
7. Shlink B. *Чтец*: роман. Пер. с нем. Б. Хлебникова. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука – Аттискус, 2018.
8. Bonvech Bernd. *Istoriya Germanii*. Tom 2. Ot sozdaniya Germanской imperii do nachala XXI veka. Moskva: Izd-vo "KDU", 2008. Available at: <https://history.wikireading.ru/156848>
9. Meinecke F. *Die deutsche Katastrophe: Betrachtungen u. Erinnerungen*. Wiesbaden : Brockhaus, 1965.

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 821.161

**Aminova Kh.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Literature of Peoples of Dagestan, DGU (Makhachkala, Russia),

E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Abdulbasirova M.**, undergraduate, DGU (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**TRADITIONAL SYLLABICA AND INNOVATION HAVE BASIL MAGOMED IN THE AREA OF METRICS AND RHYTHMICS.** The article analyzes the poems Basil Magomed. It is noted that the originality of the creative individuality of Abasil Magomed – poet is manifested not only in a kind of contamination of the leading motives, but also in the features of versification, that is, the methods of metric-rhythmic organization of poetic speech. The search for rhythmic passages are the poet in two equally important directions: further development of the traditional sizes ranging *ravnomernoi* syllabica and destruction of strict verse forms the rhythmic articulation of the poetic text. In his poetic Arsenal, along with the traditional size, we find many new variations, rarely used in the Avar verse. The rhythm of many poems by Abasil Magomed is characterized by the fact that, while remaining within the syllabic system of poetry, he prefers to vary its size, finding much more of his freedom. In his quest for the emancipation of verse intonation live spoken language, the poet comes to the use of four -, five-, six-step sizes.

**Key words:** versification, Syllabics, metrics, innovation, rhythm, Avar literature, art searches, style.

**Х.М. Аминова**, канд. филол. наук, доц. каф. литературы народов Дагестана, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**М. Абдулбасирова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ТРАДИЦИОННАЯ СИЛЛАБИКА И НОВАТОРСТВО АБАСИЛ МАГОМЕДА В ОБЛАСТИ МЕТРИКИ И РИТМИКИ

В статье проводится анализ стихов Абасил Магомеда. Отмечается, что своеобразие творческой индивидуальности Абасила Магомеда – поэта проявляется не только в своеобразной контаминации ведущих мотивов, но и в особенностях версификации, то есть способах метрико-ритмической организации стихотворной речи. Поиски ритмических ходов идут у поэта в двух, одинаково значимых, направлениях: в дальнейшей разработке традиционных размеров в пределах равностопной силлабики и разрушении строгих стиховых форм ритмическим членением стихотворного текста. В его поэтическом арсенале наряду с традиционными размерами, мы находим множество новых вариаций, редко употребляемых в аварском стихе. Ритмика многих стихов Абасила Магомеда характеризуется тем, что, оставаясь в пределах силлабической системы стихосложения, он предпочитает варьировать его размеры, находя значительно большую его свободу. В своем стремлении к раскрепощению стиха интонацией живой разговорной речи, поэт приходит к использованию четырех-, пяти-, шестиступенчатых размеров.

**Ключевые слова:** стихосложение, силлабика, метрика, новаторство, ритмика, аварская литература, художественные поиски, стиль.

Абасил Магомед вошёл в литературу с большим жизненным опытом, накопленным за долгие годы педагогической работы. В 1965 году, проработав пятнадцать лет сельским учителем, Абасил Магомед поступил на заочное отделение Литературного института имени М. Горького в Москве. В 1971 году. После окончания института был принят на работу в Дагестанское книжное издательство, где он проработал всю жизнь. Работа в качестве редактора стала настоящей школой и для его личного творчества: он глубоко изучил свою национальную литературу, творчество современных ему аварских писателей, их место и роль в литературном процессе.

Как справедливо отметила М.Х. Гаджихаидова: «Вряд ли в аварской литературе можно назвать имя другого писателя, который, будучи приверженцем художественных традиций своего народа, в то же время так целенаправленно и последовательно работал бы в поисках новых средств художественной изобразительности и выразительности. Он существенно обогатил художественный строй аварской поэзии новыми жанрами, видами, новыми необычными стихотворными размерами, их поэтической организацией, звуковой инструментальной, необычными поэтическими тропами и фигурами, синтаксисом. Его поиски и находки заслуживают серьезного научного осмысления» [1 с. 44].

Исследователи отмечают новаторские художественные поиски Абасил Магомеда, которые наиболее полно проявились в области метрики, строфики и фоники. Как известно, для дагестанской поэзии характерна силлабическая система (от греч. *sellabikos* – слог) стихосложения, которая связана с природой

наших языков. Как справедливо считал В.Е. Холшевников, в «основу системы стихосложения, в основу ритма стиха может лечь только существенный признак фонетической системы языка, отчетливо воспринимаемый слухом» [2, с 5]. Существенным признаком языка, от которого зависит стихосложение того или иного народа, является особенность ударения и гласных звуков, то есть фонетические возможности языка, отчетливо воспринимаемые и говорящим, и слушающим. Если с этой позиции рассматривать качество ударения и звуков в аварский язык, то мы обнаруживаем, что гласные не отличаются долготой и краткостью, они слабо выполняют фонетическую роль, возможна их взаимозаменяемость (о-у; е-и), от которого не меняется лексическое значение слова. Таким образом соразмерность строк в аварской поэзии определяется тем, что в каждом было равное количество слогов. Равностопие в стихах является основой их ритмической организации. Однако не следует думать, что силлабический стих ощущается авторами только как письменный. Равенство в числе слогов порождает временную соразмерность строк при чтении. Причем характерными для всей дагестанской народной поэзии являются 7 и 11-сложные формы, для произнесения которых требовалось 5-6 секунд – оптимальное время восприятия ритмических повторов. Размеры силлабического стиха, характерные для аварской поэзии включают довольно широкий спектр строк, состоящих из от 3 до 16 слогов. Как в народной, так и в авторской аварской поэзии широкое применение получили 7-11-14- сложные стихотворные размеры. Как известно, в структуре стиха, основанного на равностопии, цезура является важным элементом ритмической организации стиха. Все

исследователи дагестанского стиха сошлись во мнении, что цезура – словораздел, занимающий во всех стилях некоторую постоянную позицию, расположен в середине стиха и делит стих на два полустихия. «Ее отсутствие лишает строку четкой ритмичности, живости и певучести» [3, с. 23]. По справедливому утверждению С. Хайбуллаева «в силлабической системе цезура делит стихотворные строки различных размеров по следующей закономерности: 5+5 = 10, 6+5 = 11; 6+6 = 12; 6+7 = 13; 7+7 = 14» [4, с. 85]. Кроме того, полустихия делятся паузой на колена или синтагмы. «Силлабическую систему стихосложения называют и смысловую, имея в виду её ритмическую особенность – членение стихотворной строки не на слоги или сочетание слогов, которое допускает разбивку целого слова, смыслового единства, а на самостоятельные слова или их сочетания» [3 с. 40]. А. Гусейнаев называет их «коленами». «Второй менее обязательный, но все же характерный для лакской силлабики закон – расчленение стиха на равносложные отрезки. Эти отрезки и есть следующая за слогом более сложная метрическая система» [4, с. 86]. – находим мы у А.Г. Гусейнаева. Как стопа, цезурная дистанция наблюдается и в других национальных просодиях, грузины их называют мухли (колена), узбеки, уйгуры – бунак, тунак. Таким образом, «силлабический стих носит дихотомический характер. Стих делится на полустихия, они в свою очередь, от количества слогов в сегменте на симметричное деление (4+4) или ассиметричное (3+4)» [4].

Изучив метрические и ритмические особенности стиха М. Абасила можно сделать вывод о том, что метрический диапазон поэта отличается особым разнообразием. Достаточно взять несколько стихотворений Абасил Магомед, как сразу же бросается в глаза пластичность и певучесть его стиха. Она достигается соразмерностью строк и симметричностью частей, в нем важную роль играет строгое положение цезуры и наличие регулярной концевой рифмы. Возьмем, к примеру, стихотворение М. Абасила «Спящий лев», посвященного природе сказочного Крыма, ярко иллюстрирующее традиционную силлабику:

Я гьабдуналъул // кинабгомаргьу (11)  
Крымалдабугу // ганчиде буссун (11),  
Арал кьарнабадзе // кьиризерагьу (11)  
Гьал муг1рузда буго // суратпунбасун (11).  
*Все сказки целого мира  
Высечены на камнях Крыма,  
Чтобы приоткрыть двери в историю прошлых эпох,  
Запечатлены на этих горах узоры.*

Во всех строках последовательно выдержана цезура. Стихотворение – это 11-сложник делится цезурой на два полустихия, два небольших отрезка – цезурную дистанцию (термин М.-З. Аминова) 6/5. Перебой во второй строке 5/6. Полустихия в свою очередь делятся паузой на колени или сегменты: в первом полустихии 2+2 (двусложное + трехсложное слово) и во втором 2+2 (трехсложное + двусложное слово). Пауза здесь вдвое короче цезуры и играет вспомогательную роль в ритмическом строе стиха. Концевая рифма «маргьу» – «рагьу»; «буссун» – «басун» ставит акценты на самых важных словах и создает звуковую гармонию. В произведениях, написанных для детей Абасил Магомед чаще всего использует сверхкороткие размеры (3-5), характерные и для детских песенок, считалок, дразнилок, игровых песен поэта, облегчают восприятие текста, его запоминание, воспроизведение [5].

Хасалилкьоял (5)  
Льуг1улел руго (5).  
Ихдалилкьоял (5)  
Рач1улел руго (5).  
Зимние дни  
Подходят к концу.  
Весенние дни  
Сменяют их.

В этом стихотворении стих построен на равноударности, которая достигается за счет того, что в 5 слогов укладывается обычно 2 слова: трехсложное и двусложное.

Абасил Магомед стремясь разнообразить ритм своих произведений часто экспериментирует и старается использовать редкие для дагестанской поэзии в целом размеры. К примеру, 8-сложным размером в аварской поэзии написаны лишь басни и назидания Г. Цадасы, З. Гаджиева. Абасил Магомед использует этот размер в детской поэме «Сказка о Чибирике»:

Росу бакьулъурулълул (8)  
Кьват1араб сирт бук1анила (8),  
Гьебсирталъулъулъидуниб (8)  
Сурма маккал рук1анила (8).  
*В середине аула, говорят,  
Была скала с трещиной.  
В этой трещине  
Обитали сизые голуби [6].*

Здесь восьмисложная строка состоит в основном из 3-х слов, которые в соответствии с разговорной интонацией делятся на три группы. Стихотворение из сборника «Лесные сказки» адресовано юному читателю. Отсюда стремление автора искать необычную форму, оригинальный ритмический рисунок, подчиняя ритмический строй стиха мировосприятию и миропониманию детей. 12-сложный стих поэт разбил на синтагмы 5/7:

Бугогьодороб (5)  
Х1априца рак1 бахъараб (7)  
Буго гвадх1араб (5)  
Х1апаро гьоркьбахчараб (7).  
Кибельтулиб (5),  
Заралиб х1апаро (7)?  
*Есть пустое дерево,  
Сердцевина червями съеденная.  
Есть и бугристое,  
Начиненное червями.  
Куда ты денешься,  
Червяк враг деревьев.  
Куда убежишь,  
Вредоносный червь.*

Дробление строки – приём, довольно часто встречающийся у Абасил Магомеда. Обращаясь к разносложным размерам, Абасил Магомед по-своему реконструирует их, разбивая строку на значимые части, сегменты, тем самым акцентируя внимание на наиболее важных, значимых смысловых единицах. К примеру, десятисложный размер поэт делит на три отрезка, каждый отрезок располагается на новой строке:

Рит1уч1 буго (4)  
рохъазда (3)  
хьвадулеб (3)  
Цогьеббугу (4)  
гох1азда (3)  
тирулеб [7] (3).  
*Олень  
по лесу  
гуляет.  
Он один  
шастает  
по вершинам.*

Здесь автор преднамеренно утраивает строку, расчленяя её на более короткие ритмические части, где обычно водоразделом служили цезурные дистанции (колена), вследствие чего ритмический отрезок укорачивается, а паузы выступают дополнительным средством создания ритмического рисунка. В местах членения строки выделяют слова, каждое из которых становится более весомым и значимым. Стихи, написанные специально короткими строчками, со специфическим чередованием рифм, еще не дали бы такого эффекта. Здесь же создается впечатление повторения, подчеркнутой инерции внутри более крупной метрической единицы. Этот прием нельзя понимать слишком узко, он проявляется в довольно различных формах. Мы отметили, что слоги, синтагмы и цезура являются ритмообразующими факторами силлабического стиха, но в стихах Абасил Магомеда важной ритмической единицей является и рифма. В приведенном выше стихотворении в образовании ритма кроме цезурных дистанций, которые делят строку на три части (синтагмы), большую роль играет богатое рифменное созвучие: «буго»-«буго», «рохъазда» – «гох1азда», «хьвадулеб» – «тирулеб».

Широко распространенный в творчестве аварских поэтов одиннадцатисложный размер традиционно разбивается цезурой на две части: 5+6 или 6+5 слогов. Но и здесь Абасил Магомед нашел новый способ ритмически разнообразить свой стих, разбив одиннадцатисложник на цезурные дистанции из 8 и 3 слогов:

Гвангвабугу, бусенгьабун (8)  
Гьот1ода (3),  
Гага бугодангьабун (8)  
Бусада [7, с. 177] (3).  
*Белка соорудила свое гнездо  
На дереве,  
Запасы его провианта лежат  
В дупле.*

Здесь короткие трехсложные строки перемежаясь с восьмисложными, как бы подытоживают сказанное и дают небольшую паузу, остановку и ускоряют ритм. Такое членение стиха на отрезки еще раз показывают, что силлабический стих – это сложная система, основанная не только на равносложии, в создании ритма могут быть использованы и неравносложные строки. Одиннадцатисложный размер Абасил Магомед разбивает и на более мелкие отрезки: 4+4+3; двенадцатисложные размеры – на 5+7 слогов. В аварской поэзии только в его творческой практике встречается 15-сложный, супердлинный стихотворный размер. Тяжеловесный стих поэт разбивает на более маленькие отрезки, самостоятельные по интонационному строю:

Берцинайо (4)  
Г1аданги лъан (4),  
Лъайгибосун (4)  
Вугиндун (3).  
*Увидев одну  
Красавицу,  
Я лишился  
Разума [7].*

Все эти новшества избавляют стих от монотонности и однообразия, придают ему ритмическое и интонационное разнообразие, тем самым повышая динамику, живость повествования. Единственная цель, которую преследует автор, выделяя отдельные слова или группы слов – помочь читателю определить самое важное слово, несущее в себе основную мысль стиха. Выделение слов указывает на то, где при чтении должна быть выдержана пауза, где – логическое ударение.

Анализ метрики поэзии Абасил Магомеда позволяет сделать вывод: в его творчестве встречаются все стихотворные размеры, присущие силлабической системе, от 5-сложника до 16-сложника. Он широко вводит в практику редкие для поэтической практики размеры 10- 13-, 15-сложника, доказывая их естественность для системы национального стихосложения. Он также обогащает ритмический рисунок этих размеров, вводя различные их модификации, основанные

на значимых смысловых отрезках стиха. В его творческой практике можно обнаружить множество модификаций 11-сложника, 10-сложника и т.д. Примеров можно привести множество: 10=4+3+3; 10=7+3; 11=8+3; 11=5+6; 11=6+5; 11=4+4+3; 13=7+6; 15=4+4+4+3 [8].

Таким образом, можно сказать, что Абасил Магомед разнообразил ритмический строй аварской поэзии и показал богатство ритмических вариаций, потенциал художественной выразительности силлабического стиха. Творчество Абасил Магомеда являет собой пример подлинного новаторства в аварской поэзии. На первый взгляд, это может показаться формалистическими поисками, чуждыми настоящему искусству. На самом же деле в этом проявляется стремление автора к раскрепощению стиха интонацией живой разговорной речи, в которой заложены задатки ритмов разной динамичности.

#### Библиографический список

1. Гаджихмедова М.Х. *Художественный мир Абасил Магомеда*. Махачкала, 2004.
2. Хайбуллаев С.М. *Страницы аварской литературы*. Махачкала, 1991.
3. Холшевников В.Е. *Основы стиховедения. Русское стихосложение*. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1962.
4. Абасил Магомед. *Лесные сказки*. Махачкала, 1972. На аварском языке.
5. Абасил Магомед. *Лесные тайны*. Махачкала, 1983. На аварском языке.
6. Абасил Магомед. *Лесные мелодии*. Махачкала, 1974. На аварском языке.
7. Абасил М. *Стихи и поэмы (Асарал)*. Махачкала, 1983. На аварском языке.
8. Гусейнаев А. *Основы дагестанского стихосложения (на лакском материале)*. Махачкала, 1979.

#### References

1. Gadzhiahmedova M.H. *Hudozhestvennyj mir Abasil Magomeda*. Mahachkala, 2004.
2. Hajbullayev S.M. *Stranicy avarskoj literatury*. Mahachkala, 1991.
3. Holshchennikov V.E. *Osnovy stihovedeniya. Russkoe stihoslozhenie*. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1962.
4. Abasil Magomed. *Lesnye skazki*. Mahachkala, 1972. Na avarskom yazyke.
5. Abasil Magomed. *Lesnye tajny*. Mahachkala, 1983. Na avarskom yazyke.
6. Abasil Magomed. *Lesnye melodii*. Mahachkala, 1974. Na avarskom yazyke.
7. Abasil M. *Stihi i po'em'y (Asaral)*. Mahachkala, 1983. Na avarskom yazyke.
8. Gusejnev A. *Osnovy dagestanskogo stihoslozheniya (na lakskom materiale)*. Mahachkala, 1979.

Статья поступила в редакцию 15.06.19

УДК 82.0

**Abdurakhmanova T.I., Cand. of Sciences (Philology), Social Pedagogical Institute (Derbent, Russia), E-mail: Kazimagomedova1989@gmail.com**

**AUTHOR'S AND TRADITIONAL MYTH IN THE MODERN LEZGIN LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL OF F. BADALOV "THE MYTH").** The article analyzes a problem of mythologization in Lezgin literature, concepts of an author's myth and a traditional myth and how these notions are realized in F. Badalov's novel "The Myth". The structural features of the work, the meaning of mythological aspects in the novel in the context of such concepts as a mythologeme, a concept and an archetype are studied. The research focuses on a problem of historical and individual memory and their role in a myth written by an author. It is revealed that in "The Myth" F. Badalov creates a unique multi-layered mythological space, built on the basis of mythological beliefs of the Lezgins, is a combination of his own creation and a traditional Lezgin myth.

**Key words:** mythological novel, mythologeme, concept, archetype, Lezgin literature.

**Т.И. Абдурахманова, канд. филол. наук, ЧОУ ВО «Социально-педагогический институт», г. Дербент, E-mail: Kazimagomedova1989@gmail.com**

## АВТОРСКИЙ И ТРАДИЦИОННЫЙ МИФ В СОВРЕМЕННОЙ ЛЕЗГИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ф. БАДАЛОВА «МИФ»)

В статье анализируется проблема мифологизации в лезгинской литературе, понятия «авторский миф» и «традиционный миф» в романе Ф. Бадалова «Миф». Изучаются структурные особенности произведения, значение мифологических аспектов в романе в контексте таких понятий, как «мифологема», «концепт», «архетип». В центре исследования находится проблема исторической и индивидуальной памяти и их роли в авторском мифе. Выявлено, что в романе «Миф» Ф. Бадалова создано уникальное многослойное мифологическое пространство, построенное на основе мифологических верований лезгин, сочетания авторского и традиционного мифа.

**Ключевые слова:** мифологический роман, мифологема, концепт, архетип, лезгинская литература.

Мифологизм современной литературы изменяется и трансформируется, расширяя жанровые и функционально – смысловые границы. В разработке основополагающих определений мифа, мифотворчества и мифологизации огромное значение имеет работа Е.М. Мелетинского «Поэтика мифа», в котором автор выделяет категорию «мифологического романа». Одним из способов вовлечения мифологического материала в современный роман является либо использование его структуры в неизменном виде, либо отбор подходящих для выполнения идейно – художественной задачи произведения жанров, тем, эпизодов или мотивов с дальнейшим включением их в контекст повествования. Лезгинская литература, представляющая составную часть многонациональной кавказской литературы, обращается к историческим мифам, легендам, преданиям, вводит в текст мифологические ритуалы, воссоздает историческую действительность на основе древних мифологических представлений. Помимо «открытых» форм литературного мифологизма, в ней можно отметить скрытый, имплицитный мифологизм, понимающийся как «развитие художественного дей-

ствия в соответствии с фундаментальными мифологическими представлениями о мироустройстве, с общими схемами мифомышления (инициация, культ предков, путешествие на тот свет и т. д.). Поэтика нового мифа в лезгинской литературе отличается не только мифологическим способом литературной художественной реконструкции, но и усиленной мифоонтологической рефлексией. Наряду с типизацией стала активно использоваться архетипизация. Соответственно значительно усложнился литературный материал, который стал требовать таких методов организации художественного текста, как аллюзия, интертекстуальность, реминисценция, код (двойной код), символ, мифологема, архетип и пр.» [1, с. 83].

В лезгинской литературе первым мифологическим произведением данного жанра стал роман Ф. Бадалова «Миф», изданный на лезгинском языке. В основе сюжета произведения – древняя архаическая цивилизация. Для анализируемого произведения характерна повествовательная структура, в которой мифы стали идейной основой, связывающей в единое художественное пространство автор-

ские размышления о бытии, прошлом и настоящем, реальном и ирреальном, вечном и преходящем.

Одним из действенных приемов сопоставления и соположения различных ментально-культурных миров является обращение к различным национальным архетипам, концептам и символам. Наиболее исчерпывающим определением концепта в литературоведческом аспекте нам кажется формулировка В.Г. Зусмана, который обосновывает необходимость включения термина «концепт» в систему современного литературоведения, видя в опоре на концепт новые возможности литературы как коммуникативной художественной системы. Литературный концепт выступает в роли проводника, выводящего на многие геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, находящиеся вне художественного текста [2, с. 11 – 14].

Термины «архетип» и «концепт» имеют общие точки соприкосновения, определяемые психическими, надиндивидуальными особенностями, недоступностью символических образов для прямого «созерцания» и наблюдения, инвариантностью и другими специфическими отличиями. В интерпретациях архетипа А.Х. Гольденберг разделяет архетипы на фольклорные (мифологические) и литературные [3, с. 2], что в определённой степени применимо и к литературоведческой терминологии, связанной с происхождением и функционированием концепта. В дальнейшем будет использоваться понятие концепта-мифологема как мыслеобраза, находящегося на границе обыденного и мифологического сознания. Ключевые концепты – мифологема в романе являются многослойными, вербализирующими на нескольких идейно – смысловых уровнях: дом (очаг, родина), человек (лезгин), душа, боги (духи, демоны), мир (его сотворение и гибель) и др. Эти концепты – мифологема являются частью национального мировидения, широко представлены в мифологии и эпосе и могут называться этноцентрическими. Имея общий ментальный характер, они воплощаются на символическом, образном, мотивном уровнях, образуя символический код бессознательного ментального, воссоздаются повторяющимися символическими структурами.

Г.Д. Гачев считает, что единый мир все народы воспринимают по-разному. «Каждый народ видит Единое устройство Бытия (интернациональное) в особой проекции, которую я называю «национальным образом мира», – пишет он. – Это вариант инварианта (единой мировой цивилизации, единого исторического процесса)» [4, с. 11]. Большинство событий в романе «Миф», как и во многих произведениях лезгинской литературы, происходят в родовых селениях или их окрестностях. Жизнь героев неразрывно связана с местом, где жили их предки и продолжают жить они сами, в этом смысле их бытия. И постепенный отход, отторжение их детьми национальной основы бытия, сложившихся вековых традиций и условностей воспринимается представителями старшего поколения героев как трагедия, утрата своей истории. Герои могут оторвать кажущиеся устаревшими вековые устои, уходить из малого социума в иное пространство, которое привлекает их своей открытостью и неизведанностью, возможностью расширения границ мировоззрения. Однако отрицание прошлого оказывается утратой внутренней гармонии, согласия с собой и приводит к неизбежному разочарованию и душевному опустошению.

Исторические и индивидуально-личностные сюжетные линии романа «Миф» связаны с актуальными проблемами человеческого существования и могут выступать взаимодополняющим фоном, который фиксирует одну из ключевых тем – тему памяти. Важное место в романе занимают процессы воспоминания, во время которых временные пласты смещаются, взаимопроникают и получают новое, порой самое неожиданное воплощение. Воспоминания становятся единственной доступной формой самоидентификации главного героя Ирриса, который оказывается в чуждом для него мире богов и духов на долгие две тысячи лет из-за прихоти влюбленной в него богини красоты Ярги Руш.

Не утратив свою человеческую суть, герой возвращается, но совсем не в тот справедливый и понятный мир, который он покинул. Система ценностей и общественного устройства в целом изменилась настолько, что Иррис чувствует всепоглощающее одиночество. Побывав в роли жреца – хранителя (причем образ жреца овеян знаком сакральной власти, что является одним из многих отзвуков этнической культуры) и воина – полководца, он, отчаявшись стать частью этого нового мира, умирает и возрождается в душе новорожденного ребёнка. И поскольку мифологическое время циклично и в то же время непредсказуемо, герой опять проходит через повторяющиеся события прошлого, но уже как их активный участник. Параллельные миры, временные пласты смещаются и соприкасаются настолько причудливым образом, что читатель не всегда может четко разграничить реальную и мифологическую составляющую канву романа, сплетенную в единое художественное целое. Авторский миф, обращаясь к известным мифологемам, архетипам, концептам, «бродячим сюжетам», выделяет в них востребованные художественной задачей мотивы, обновляя их историческое содержание в зависимости от поставленных в произведении задач.

Душа героя может находиться как отдельно от субъекта сознания, так и в явной связи с сознанием автора или лирического героя. Поскольку душа, соглас-

но мифологическим верованиям, связана не только с высоким духовным наполнением бытия человека, но и с неотделимым от него низшим началом, неизбежен путь к самочищению через страдания как наказание за грех и пороки.

В романе люди занимают, безусловно, подчинённое положение по отношению к богам, более того, боги всемогущи и требуют неукоснительного соблюдения введенных ими запретов для людей. Эти запреты схожи с общечеловеческими религиозными и морально – нравственными заповедями: миролюбие («Не затуши чужой очаг, чтобы твой собственный не потушили»), патриотизм («Называй Родиной родную землю! Человек, не признающий Родины, уподобляется хитрецу, отрицающему своего отца»), «Не убивай свой дух: тело без духа подобно слепому глазу», гуманизм и свобода личности («Никого не делай себе рабом и сам рабом не становись») и т. д. Этот кодекс дополняется и уточняется в романе в форме исповеди человека в храме: «Я никогда не игнорировал правду и за правдой не шел. Я не убивал невинных людей... Я никогда не копал дорожку со злой целью, чтобы чужая арба (мярхар) сошла с пути. Я никогда не отнимал молоко у младенца. Я никогда не лез в чужой дом, ни за чужим добром, ни за чужой женщиной» [5, с. 115].

Авторская мысль формируется с помощью мифологического и фольклорного материала, исследователем которого является Ф. Бадалов. Наполнение мифов новым содержанием происходит за счет раскрытия уже имеющегося: «Писатель не вкладывает значения в образ, а извлекает его из образа; он не творит миф, а познает его» [6, с. 150]. Писатель не исследует причины распада единого мира богов, людей и природы, живших в мире и гармонии, поскольку они лежат на поверхности – утрата веры человека во всемогущество мира богов, постепенный уход от их заветов и нарушения табу. Тема нарушенной гармонии в мифологии раскрывается как процесс ухода человека от изначальной гармонии, мира природы и богов, причем эта проблема осмысливается в исторической перспективе.

В пределах художественного трехмерного пространства – космоса писатель замыкает вечное и временное, возвышенное и повседневное, божественное и земное, создавая индивидуально – авторский мир с вполне узнаваемыми реальными чертами. Жизнь человека и мир богов соподчинены и вполне гармонично сосуществуют. Идея двоемирия, которая предполагает влияние иррациональных сил на жизнь людей, не кажется чем – то новым и чужеродным, поскольку роман следует принципам мифопоэтического сознания. Мифологический мир достоверен, поскольку его экстраполяция создает особую форму реальности, в которой фантастика и обыденность немыслимы друг без друга. Мифологема – концепты «время» и «вечность» реализуются как циклический непрерывный процесс, герои взрослеют, умирают и возрождаются согласно бесконечным возможностям круговорота жизни и смерти условного мифологического мира.

Таким образом, традиционный миф приобретает черты авторского, инвариантного, в котором устоявшийся мир утрачивает стабильность, становится хаотичным и непредсказуемым. Многие ценности из божественных и общечеловеческих становятся «демоническими» и антигуманными.

В произведении не происходит аккультурация, принятие иной культуры, моделей поведения и ценностных ориентиров, чуждых привычным и устоявшимся. Реакция героев на угрозу разрушения национального образа мира настороженно-воинственная. Однако в романе нет идеи прямого противопоставления культур, более того, писатель проводит мысль о том, что в сознании человека «евразийский» культурный диалог вполне возможен, поскольку даже новая эпоха основана на устоявшихся проверенных этических категориях всего человечества, не зависящих от идеологии и государственности. Однозначные маркеры иной культуры отсутствуют, но древние поверья приобретают новое содержание, глобальное общечеловеческое звучание. Формируется образ монокультурного пространства, уникальность которого в том, что оно выходит за узконациональные рамки, преодолевает ментальный порог и приобретает общечеловеческие, «симфонические» черты.

Ф. Бадалов создаёт на основе лезгинской мифологии свой авторский миф, находящийся на грани между архаическим и современным мироощущением. Действие романа, происходящее в сакральном пограничном безвременье, основано на особенностях коллективной памяти и вымышленного времени, которое имеет несомненную узнаваемую параллель с современным миром, вечной проблемой интеграции героя в окружающий мир, его одиночестве, отторженности и отчужденности от этого мира. Эти на первый взгляд взаимоисключающие черты являются еще одним новаторским вкладом автора романа в развитие не только лезгинской, но и дагестанской литературы в целом.

Автор пытается создать образ своей культуры, которая стала бы понятна и близка иноязычному читателю. В этом диалоге задействованы разнообразные приемы и средства создания типа национальной культуры, обращенность к вечным темам и проблемам через обобщенную призму во многом экзотичного для инуюльтурного читателя национального мирообраза.

#### Библиографический список

1. Мелетинский Е.М. *Поэтика мифа*. Москва, 2012.
2. Зусман В.Г. *Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка*. Нижний Новгород, 2001.
3. Гольденберг А.Х. *Архетипы в поэтике Гоголя*. Москва: Флинта, Наука, 2012.

4. Гачев Г.Д. *Национальные образы мира: Космо-Психо-Логос*. Москва: Прогресс; Культура, 1995.
5. Бадалов Беделахтун. *Миф*: Роман. Баку, 1993.
6. Телегин С.М. Миф, мифореставрация и трансцендентальная мифология. *Миф – литература – мифореставрация*. Москва-Рязань, 2000.

## References

1. Meletinskij E.M. *Po'etika mifa*. Moskva, 2012.
2. Zusman V.G. *Dialog i koncept v literature. Literatura i muzyka*. Nizhnij Novgorod, 2001.
3. Gol'denberg A.H. *Arhetipy v po'etike Gogolya*. Moskva: Flinta, Nauka, 2012.
4. Gachev G.D. *Nacional'nye obrazy mira: Kosmo-Psiho-Logos*. Moskva: Progress; Kul'tura, 1995.
5. Badalov Bedelahtul. *Mif*: Roman. Baku, 1993.
6. Telegin S.M. *Mif, miforestavraciya i transcendental'naya mifologiya. Mif – literatura – miforestavraciya*. Moskva-Ryazan', 2000.

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 81'25'37'42:811.161.1:811.581

**Andreeva E.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Docent, Head of Department of Translation and Translation Sciences, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: ied-may@mail.ru

**Konova M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology and English Language Teaching Methods, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: akulova.margarita2012@yandex.ru

**Magerkina A.N.**, MA student, Department of Translation and Translation Sciences, Orenburg State University (Orenburg, Russia), E-mail: anmagerkina@mail.ru

**REPRESENTATIVES OF THE "ORENBURG REGION" CONCEPT TRANSLATED INTO CHINESE.** The article reveals a problem of translating the verbal representatives of a concept of Orenburg Region into Chinese. The authors suppose that a clear understanding of the differences in meanings of the Chinese analogues to the Russian words-representatives of this concept will allow specialists to translate texts with a higher degree of adequacy, thus forming a positive image of the region. Russia and China have been closely cooperating for a long time; so, there is a need for such studies to identify essential elements that must be kept in translation. In the interviewing of respondents, who belong to Russian and Chinese linguistic cultures, and also in the analysis of articles two primary research methods are used. The paper presents a comparative chart of distribution of respondents' responses. However, before proceeding directly to the practical side of the study, the authors analyze the relevant literature to identify the strategies for studying representative. The primary attention of the authors is focused on the differences and similarities of the identified verbal representatives. The authors conclude that the majority of the representatives have similar denotative meaning, while the connotations of their Chinese counterparts differ or there are no such connotations. This research is future-oriented for the discourse analysis of the concept of Orenburg Region.

**Key words:** concept, mental representation, Orenburg Region, connotative meaning, denotative meaning.

**Е.Д. Андреева**, канд. филол. наук, доц., доц. каф. теории и практики перевода, зав. кафедры теории и практики перевода, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: ied-may@mail.ru

**М.А. Конова**, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии и методики преподавания английского языка, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: akulova.margarita2012@yandex.ru

**А.Н. Маеркина**, студент, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: anmagerkina@mail.ru

## РЕПРЕЗЕНТАНТЫ КОНЦЕПТА «ОРЕНБУРГСКАЯ ОБЛАСТЬ» В ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье раскрывается проблема перевода вербальных репрезентантов концепта «Оренбургская область» на китайский язык. Актуальность данного исследования определяется тем, что четкое понимание различий в значениях китайских аналогов русским словам-репрезентантам указанного концепта позволит переводчику осуществлять перевод с большей степенью адекватности и таким образом формировать положительный образ региона. Россия и Китай тесно взаимодействуют на протяжении долгого времени, следовательно, существует необходимость в подобных исследованиях для выявления важных элементов, которые обязательно сохранять в переводе. Для выявления репрезентантов и их значений использовался метод опроса респондентов, принадлежащих русской и китайской лингвокультурам, а также анализ данных словарей и публицистических текстов. Кроме того, в работе представлена сравнительная диаграмма распределения репрезентантов в ответах. Прежде чем приступить к практической стороне исследования, авторы провели анализ соответствующей литературы для выявления стратегии по изучению репрезентантов. Основное внимание в работе авторы акцентируют на различиях и сходствах выявленных вербальных репрезентантов. Авторы приходят к выводу, что большинство репрезентантов имеют схожее денотативное значение, в то время как коннотаты у китайских аналогов или отличаются, или вовсе отсутствуют. Данная работа является перспективной с точки зрения дискурс-анализа «Оренбургской области» как концепта.

**Ключевые слова:** концепт, репрезентант, Оренбургская область, коннотативное значение, денотативное значение.

### 1. Введение

Оренбургская область является пограничным регионом с высоким инвестиционным потенциалом. На уровне регионального правительства создаются программы и проекты, нацеленные на привлечение иностранного капитала, как в производственной, так и в туристической сфере. Важную роль в данном процессе играет имидж региона, включающий специфику общественной, политической, экономической и культурной жизни, который, в том числе, формируется через переводные тексты. Главной задачей переводчика в данном случае становится адекватная передача регионально специфичных слов, включая их коннотативное значение, что непосредственно влияет на восприятие реципиентом-иностранцем образа Оренбургской области. Понятие «Оренбургская область» имеет все признаки концепта и актуализируется в речи жителей региона через ряд слов, которые можно назвать её репрезентантами. Выявление и анализ вариантов перевода на китайский язык слов, репрезентирующих концепт «Оренбургская область», является целью настоящего исследования.

В лингвистике понятие и концепт рассматриваются как терминологически близкие слова, однако между ними необходимо провести различие, не в последнюю очередь и потому, что являясь одним из фундаментальных конструктов в языкознании, концепты вызывают противоречивое отношение в философии и когнитивной науке [1]. Понятие отличается от концепта своей универсальностью.

Его объем включает в себя всё мыслимое множество объектов, подпадающее под его содержание, а содержание фиксирует основные, сущностные признаки объектов, принадлежащих данному классу. Объем и содержание концепта зависят от индивидуального когнитивного опыта индивида и во многом определяются условиями жизни, культурой и т. п. По мнению Л.О. Чернейко, концепт, в отличие от логического понятия, имеет сублогическое основание, потому что включает в себя также ассоциативные смыслы, прагматические компоненты, эмоционально-оценочные коннотации и пр. [2].

Понятие имеет объективное определение, закрепленное как фиксированное единство в словарях, справочниках, энциклопедиях. Так, понятие «Оренбургская область» можно определить как: область в составе Российской Федерации, которая образована 7 декабря 1934 года, имеющая площадь 124 тыс. км<sup>2</sup>, с численностью населения 2 001 110 человек, которая делится на 34 района, имеет 10 городов, с центром в г. Оренбург. Концепт, являясь инструментом индивидуального и коллективного освоения мира, не имеет логического определения и в своей целостности содержится только в ментальных конструктах и может быть вербализован исключительно в совокупности всех текстов, имеющих к нему отношение. Иными словами, вся совокупность текстов об Оренбургской области будет являться вербальной формой существования указанного концепта.

## 2. Концептуальные исследования и структура концепта

Концептуальные исследования объединяет интерес лингвистов к культурной функции языка, изучению образа мира, закрепленного в языке, и его отнесенности к культурному своеобразию определенного этноса. Таким образом, в центре интересов исследователей находятся национальные аспекты жизни общества, которые воплощаются в языке и которые основаны на его культурных ценностях.

Возникновение когнитивной лингвистики обусловлено стремлением не только выявить и описать концепты как основные единицы ментальной сферы и фундамента языка, но и установить, что в их структурах является универсальным для большинства культур, а что – национально специфичным. Описание особенностей вербализации концептов в языке позволяет, как продемонстрировать различия концептуальной и языковой картин мира соответствующих наций, так и установить расхождения в оценке схожих явлений в разных культурах [3; 4].

По определению С.Г. Воркачева, концепт представляет собой «культуру отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму» [5]. Основным средством выражения концептов в языке являются единицы его лексического уровня, так называемые репрезентанты. Для того чтобы иметь полное представление о концепте, необходимо проанализировать парадигматические связи основной лексемы. Для этого нужно знать полный состав языковых средств, репрезентирующих изучаемый концепт [6].

В гуманитарных исследованиях существует два понимания соотношения концептуального содержания и языкового значения – узкое и широкое. Согласно узкому пониманию, концептуальное содержание противопоставлено языковому значению и / или в общем не зависит от него. Такое понимание представлено в философских, психологических и литературоведческих работах, где содержание концепта обычно принято исследовать вне зависимости от языковых значений слова – репрезентантов концепта [7]. Согласно широкому пониманию, концептуальное содержание и языковое значение различаются, но при этом языковое значение входит в концептуальное содержание в качестве его важного компонента. Такое понимание представлено в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии.

Стефан Лоуренс и Эрик Марголис в своей работе «Концепты и когнитивная наука» (1999) придерживаются широкого понимания и говорят о том, что концепты в языке выражаются языковыми единицами, и эти единицы являются неотъемлемой частью концепта [1]. Иными словами, чтобы передать другому человеку содержание концепта, отправителю речи нужно использовать языковые единицы, входящие в поле данного концепта.

Поскольку концепты формируются из непосредственного опыта человека (определения своего места в мире), в процессе коммуникации (концепт может быть объяснен человеку), а также через индивидуальное изучение значений лингвистических единиц, описывающих данный концепт [8], то немаловажное значение для успешной коммуникации будет иметь донесение до собеседника истинного содержания языковой единицы, что в условиях двуязычной коммуникации является основной сложностью.

## 3. Репрезентанты концепта «Оренбургская область»

Материалом для выявления репрезентантов, т. е. представления познаваемого концепта с помощью знаковых систем, слов, концепта «Оренбургская область» послужил опрос студентов-лингвистов Оренбургского государственного университета, публицистические тексты и видео материалы, толковые словари, онлайн-версии словарей китайского языка [9; 10; 11].

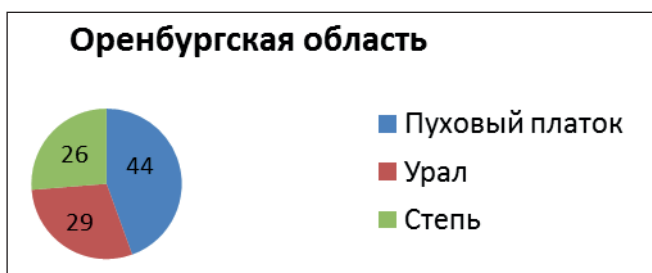


Рис. 1. Распределение репрезентантов «Оренбургской области» в ответах респондентов

Мы провели опрос среди студентов Оренбургского государственного университета, который состоял из двух вопросов, где студентам было необходимо написать слова, связанные с Оренбургской областью, и далее объяснить, почему именно эти слова они выбрали. Анализ ответов показал, что чаще всего встречались слова, связанные с учебой, семьей и друзьями, однако данные варианты не учитывались, так как они не являются локально специфичными и не несут в себе особого коннотативного значения, присущего именно Оренбургской области. Согласно ответам студентов репрезентантами концепта «Оренбургская область» стали *пуховый платок*, *Урал* и *степь*.

Далее мы продолжили исследование по выявлению репрезентантов концепта «Оренбургской области» в публицистической литературе [12; 13; 14].

Отбор репрезентантов происходил следующим образом. Мы анализировали выбранную литературу на предмет упоминания в тексте выявленных ранее репрезентантов и смотрели, какие слова используются также часто, в одном контексте. В результате проделанной работы мы отобрали следующие репрезентанты:

1) группа репрезентанта «*степь*»: степь, ковыль, чертополох, луговая, разнотравная, девственная, степные дали;

2) группа репрезентанта «*Урал*»: Урал, сыровые равнины, горная страна, Уральский хребет, весеннее половодье, пойменные озера, уральские плеса и перекаты;

3) группа репрезентанта «*пуховый платок*»: пуховый платок, ажурный, паутинка, козий пух.

## 4. Перевод репрезентантов концепта «Оренбургская область» на китайский язык

Русский и китайский языки являются языками разного грамматического строя и относятся к разным языковым семьям. Несмотря на соседство, языки не подверглись взаимовлиянию, как не подверглись взаимопроникновению культуры русского и китайского народов, что выражается в существенных отличиях их лингвокультур. Соответственно, для адекватной передачи тех или иных концептуально значимых единиц русского языка на китайский язык необходимо сознательное сопоставление лексем на всех уровнях знаковой соотнесенности, а именно денотативном и коннотативном.

Для выявления отличий в семантической структуре выявленных репрезентантов по отношению к их китайским аналогам мы пользовались онлайн-версиями словарей 大bks (Большой Китайско-Русский Словарь) и Xinhua在线新华字典, а также китайской онлайн-энциклопедией «Байду байке» 百度百科, где представлены не только сами значения искомых слов и их перевод на китайский язык, но также и контекст, в котором используется то или иное слово, также были использованы «Большая российская энциклопедия» [15], толковые словари В.И. Даля [16] и С.И. Ожегова [17]. Кроме того, мы провели опрос среди представителей китайской культуры, который заключался в описании и предъявлении ассоциаций, связанных с переведенными репрезентантами на китайский язык.

В первую очередь, Оренбургская область ассоциируется с понятием «степь». В русском языке *степь* имеет следующее денотативное значение: *обширное безлесное ровное пространство в зоне сухого климата, покрытое травянистой растительностью*. Данный репрезентант в китайском языке будет выглядеть следующим образом: 草原 sāoyuǎn, который в свою очередь имеет схожее денотативное значение:

**Пример 1.** 生长着旱生或半旱生草本植物的大片土地。分布在温带地区的叫温带草原，间或杂有耐旱的灌木；分布在热带地区的叫热带草原，常见稀疏的树木。（Большие площади сухих или полусухих травянистых растений. Распространены в умеренных регионах, называемых пастбищами, заросших засухоустойчивыми кустарниками, тропические пастбища называются саваннами, а редкие деревья встречаются часто (Здесь и далее перевод А.Н.М.) [11].

**Пример 2.** 半干旱地区杂草丛生的大片土地，间或杂有耐旱的树木。（Большие территории сорняков в полусухих районах, смешанные с засухоустойчивыми деревьями) [10].

В русском языке репрезентант *степь* имеет также коннотативное значение «простор, богатая природа», что создает положительный образ. В китайском языке данная реалья существует, и опрос показал, что 草原 sāoyuǎn имеет схожее коннотативное значение:

**Пример 3.** 雨后的草原一片清香。（Степи после дождя пахнут свежестью и некоторой сладостью) [9].

На наш взгляд денотативные и коннотативные значения совпадают, так как в реалиях китайской культуры присутствуют степи как географический объект. Таким образом, при переводе данного репрезентанта, реципиент получит то же самое представление об объекте действительности.

Под словом *ковыль* в русском языке понимается *травянистое степное растение семейства злаков с узкими листьями и с цветками, собранными в пушистые метелочки*. Данный репрезентант будет переводиться на китайский язык как 针茅 zhēnmáo, которое также имеет также схожее денотативное значение:

**Пример 4.** 针茅多年生密丛型广旱生禾本科野生牧草。春秋再生草嫩叶适口性好，马最喜食，羊半次之。（Густое растение вроде сухой травы, часто встречающееся на пастбищах. Весной и осенью появляются нежные листья, данное растение любят есть лошади, овцы и крупный рогатый скот) [10].

Мы также предполагаем, что сходство прослеживается из-за того, что в некоторых частях Китая произрастает ковыль, соответственно при переводе денотативное значение не потеряется, однако сложность возникает при передаче коннотативного значения. В русском языке *ковыль* имеет положительную ассоциацию (нежность, красота), а в китайском языке, как показал опрос, вовсе отсутствует коннотат.

*Чертополох* в русском языке называется сорное колючее растение семейства сложноцветных с кустистым стеблем и пунцовыми цветками. В китайских словарях мы нашли слово 药薊 yào jì, а именно:

**Пример 5.** 多年生草本植物。大薊茎高四五尺。全草可供药用，嫩叶和茎皆可食。（Многолетнее растение. Большой стебель достигает в высоту четыре или пять футов. Растение имеет целебные свойства, а молодые листья и стебли съедобны) [ibid].

В Китае *чертополох* – довольно распространенное растение, которое используется также в традиционной медицине. Таким образом, можно сказать, что денотативные значения различаются, ведь в китайском языке *чертополох* – съедобное и целебное растение. Кроме того, отличаются и коннотативные значения, ведь в русском языке *чертополох* имеет негативный образ («... приписывались не только вредные для человека свойства, но и способность воздействия на злых духов...»), а в китайском языке – положительный (медицина, польза) [18].

Репрезентант *луговой* в русском языке имеет следующее объяснение: *луг, связанный с ним*, а в китайском языке есть слово *草地 cǎodì*, что означает:

**Пример 6.** 草本植物群落的统称。分湿生的草甸、中生的次生高草甸、亚高山草甸以及旱生的草原等。(Общее обозначение для травянистого сообщества. Оно делится на влажные луга, вторичные высококачественные луга, субальпийские луга и сухие луга) [10].

В данном случае, денотаты схожи, и можно говорить о том, что при переводе сохранится денотативное значение, как и коннотативное. Опрос показал, что для получателя слово *草地 cǎodì* также имеет положительные ассоциации.

*Разнотравный* – это прилагательное, которое описывает растущие вместе разные травы, травянистые растения (кроме злаков, бобовых и осоковых), однако в китайском языке нет прямого аналога данного слова. Так, *杂草 zácǎo* (сорняк или разные травы) в китайском языке означает всевозможные травы (Разнообразие трав). В связи с этим, следует отметить, что при переводе, необходимо будет помнить, что данный репрезентант в русском языке отличается, и что для читателей из Китая не будет до конца понятен смысл, ведь первое значение у него – *сорная трава*, а также отсутствует коннотативное значение.

*Степные дали* в русском языке имеют следующее денотативное значение: *далёкое пространство, видимое глазом*. На китайском языке степные дали звучит как *草原的远景 cǎoyuán de yuǎnjǐng*. Следует отметить, что устойчивого словосочетания в китайском языке нет. Однако по отдельности можно встретить *степной* и *даль*:

1) *草原 cǎoyuán*: **Пример 7.** 生长着旱生或半旱生草本植物的大片土地。(Большие площади сухих или полусухих травянистых растений) [10].

2) *远景 yuǎnjǐng*: **Пример 8.** 指远处的景物。(Относится к отдалённым видам) [19].

**Пример 9.** 远距离的景物。(Ландшафт на расстоянии) [10].

Несмотря на отсутствие устойчивого словосочетания, *草原的远景 cǎoyuán de yuǎnjǐng*, как показал опрос, имеет положительное коннотативное значение.

Поэтому можно сделать вывод о том, что при переводе репрезентанта *степные дали* на китайский язык не будет возникать трудностей, и читателю будет понятен текст перевода.

Репрезентант *Урал* имеет два денотативных значения.

1) река, которая впадает в Каспийское море;  
2) территория между Восточной Европейской и Западной Сибирской равнинами.

В китайском языке есть слово *乌拉尔 wūlǎ'ěr*. Однако оно является лишь транслитерацией на китайский язык и имеет следующее объяснение:

**Пример 9.** 乌拉尔是英文Ural的音译,指俄罗斯乌拉尔山脉中、南段及其附近一带地区。(Урал – это транслитерация английского Ural, относящаяся к среднему и южному участкам российского Урала и его окрестностей) [11]. Таким образом, в китайском языке и русском языке денотаты не совпадают, ведь для получателей *乌拉尔 wūlǎ'ěr* – это только горный массив. Кроме того, у слова *乌拉尔 wūlǎ'ěr* отсутствует коннотат.

Под репрезентантом *горная страна* в русском языке понимается часть земной поверхности, которая существенно поднята над окружающей равниной и которая образует горные хребты, цепи, массивы, плато. 山国 *shānguó* близкое по своему денотативному значению слово:

**Пример 10.** 指多山的地方。(Относящийся к горной местности) [19].

**Пример 11.** 两国山水相连。(Две страны соединены общими горами и реками) [11].

В этом случае денотаты совпали, однако, как показал опрос, *山国 shānguó* не имеет коннотата. Тогда при переводе необходимо учитывать этот факт и пояснить реципиенту, важность для жителей Оренбургской области данного слова.

*Уральский хребет* – условная граница между Европой и Азией. В китайском языке – *乌拉尔山脉 wūlǎ'ěr shānmài*, однако это не устойчивое словосочетание, мы осуществили отдельно перевод каждого компонента.

Слово «Урал» мы переводили ранее, поэтому приведем объяснение денотата слова «хребет»:

**Пример 12.** 山脉 (*shānmài*): 成行列的群山, 山势起伏, 向一定方向延展, 好像脉络似的, 所以叫做山脉。(Горы, расположенные в ряд, как вены в организме, так и горный хребет простирается в определенном направлении) [10].

Денотаты схожи, в отличие от коннотатов. В китайском языке *乌拉尔山脉 wūlǎ'ěr shānmài* не имеет ни положительной, ни отрицательной ассоциации.

#### Библиографический список

1. Laurence S., Margolis E. *Concepts and Cognitive Science*. 1999: 81. Available at: <https://philosophy.dept.shef.ac.uk/papers/CCS.pdf>
2. Черненко О.П. *Логико-философский анализ абстрактного имени*. Москва, 1997.
3. Рыжикова А.А. *О методах анализа концепта*. 2014; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-metodah-analiza-kontsept>

*Пойменные озера* – водоем в пойме реки, который образуется в результате отделения притока или рукава от основного русла. В китайском языке – *漏湖泊 mèihúpō*, однако, как и в предыдущем случае устойчивого словосочетания нет, приведем отдельно денотаты каждого из компонентов:

**Пример 13.** 漏 (*méi*): 岸边, 水与草交接的地方。(Берег, там, где встречаются вода и земля) [Ibid].

**Пример 14.** 湖泊 (*húpō*): 湖盆是地表相对封闭可蓄水的天然洼地。(Бассейн озера представляет собой естественный пруд с относительно замкнутой поверхностью, в котором могут быть запасы воды) [Ibid].

В двух последних случаях переводчику необходимо быть предельно внимательным, так как для получателя, возможно, потребуется в переводе показать, что для русского читателя *漏湖泊 mèihúpō* – это частое и привычное природное явление во многих регионах России. Кроме того, в китайском языке *漏湖泊 mèihúpō* не имеет коннотата, что также необходимо учесть при переводе.

Денотативное значение репрезентанта *весеннее половодье* в русском языке: относительно длительное и значительное увеличение водности реки, вызываемое подъёмом её уровня в весенний период. На китайский язык можно перевести как *春汛 chūnxùn*, что в свою очередь имеет схожее значение:

**Пример 15.** 春季, 气候转暖, 流域上的季节性积雪融化、河冰解冻或春雨, 引起河水上漲。(Весной температура воздуха повышается, сезонный снег тает в водоеме, тает лед или идет весенний дождь, все это вызывает подъем уровня воды в реке) [11]. Однако, несмотря на то, что денотаты схожи, коннотаты различны. В китайском языке вовсе отсутствует ассоциация, связанные с *春汛 chūnxùn*:

**Пример 16.** 春天时节发生的河水暴涨。(Прилив воды в реках весной) [Ibid].

Пуховый платок в русско-китайском словаре может переводиться как *绒毛头巾 róngmáo tóujīn*, однако в китайском языке не существует такой реалии. В китайско-китайских словарях мы встретили *髦 chāng*, что является пуховым платком. Как показал опрос, никакой ассоциации или эмоционального отклика слово *髦 chāng* не имеет:

**Пример 17.** 用羽毛做的外衣。(Платок, выполненное из пуха) [10].

Таким образом, можно говорить о том, что денотаты и коннотаты не совпадают и при переводе словосочетания *пуховый платок*, переводчику будет необходимо учесть, что для жителей Оренбургской области данный предмет одежды несет глубокий смысл и вызывает чувство гордости.

Репрезентант *ажурный* в русском языке объясняется как искусно и тонко исполненный, с тщательной обработкой всех деталей. *镂空 lòukōng* употребляется по отношению к самому процессу какой-либо работы:

**Пример 18.** 灵巧镂空, 超过寻常的。(Умно и изысканно, выполнено лучше, чем просто обычно) [11]. Однако опрос показал, что без контекста слово *镂空 lòukōng* имеет негативный образ. На наш взгляд, это связано с тем, что *镂空 lòukōng* имеет отсылку не к самой вещи, а к процессу выполнения работы. Возможно, *镂空 lòukōng* трактуется как сложно выполнимый, кропотливый и в связи с этим имеет негативный образ.

*Козий пух* – самый тонкий и самый легкий вид животного волокна. 山羊毛 *shānyángmáo* в китайском языке, что означает:

**Пример 19.** 羊毛纤维柔软而富有弹性, 可用于制作呢绒。(Шерстяное волокно мягкое и гибкое, может использоваться для изготовления шерстяных тканей) [Ibid]. Таким образом, денотативные значения совпали, но не коннотативные. В китайском языке отсутствуют ассоциации, связанные с *山羊毛 shānyángmáo*, что также будет являться сложностью для восприятия получателей текста перевода.

Репрезентанты *девственная, уральские пелеса и перекааты, тончайший и паутинка* не имеют в китайском языке аналогов или приблизительно похожих по значению слов, которые бы могли передать хоть часть денотативного или коннотативного значений русского языка. Мы предлагаем следующий их перевод: *处女 (chǔnǚ) 'девственный', 乌拉尔急滩 (wūlǎ'ěr jí tān) 'уральские перекааты', 蛛丝 (zhū sī) 'паутинка', 微乎其微 (wēi hū qí wēi) 'тончайший'.*

#### 5. Заключение

В заключении можно сделать вывод о том, что большинство репрезентантов имеют схожие денотативные значения, а коннотативные значения зачастую или отсутствуют вовсе или имеют противоположное значение. Так, у тринадцати китайских аналогов русских репрезентантов отсутствует ассоциативный потенциал, у двух слов присутствует коннотат, но отличный от русского, а лишь только у трех слов совпали коннотаты. Это, на наш взгляд, чаще всего связано с отсутствием в китайском языке данных реалий. Таким образом, работа переводчика, осуществляющего перевод текстов региональной тематики, в которых присутствуют слова тематического поля «Оренбургская область», осложняется необходимостью передать коннотативное значение слов с помощью дополнительных средств: переводческого комментария и дополнения лексикой (чаще прилагательных), имеющих явный ассоциативный потенциал. В противном случае у иноязычного реципиента может не сложиться адекватного представления об «Оренбургской области».

4. Степанов Ю.С. *Концепты. Тонкая пленка цивилизации*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
5. Воржачев С.Г. *Лингвокультурология, языковая личность, концепт. Становление антропоцентрической парадигмы в языкознании*. Москва: Филологические науки, 2001.
6. Иванникова А.Г., Казарян А.А., Хоречко У.В. Концепт «чай» в языковой картине мира (на материале китайского и русского языков). *Молодой учёный*. 2014; 20: 698 – 701.
7. Голубева В.В. *Полевая структура концепта toddler*. 2010; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/polevaya-struktura-kontsepta-toddler>
8. Pesina S., Solonchak T. *Concept and its Structure*. 2014; 6. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/81121892.pdf>
9. *Большой китайско-русский словарь* 大BKRС. Available at: <https://bkrs.info/>
10. *Китайская онлайн-энциклопедия «Байду байкэ»* 百度百科. Available at: <https://baike.baidu.com>
11. *Сервис для поиска информации по сайтам справочного и энциклопедического содержания на китайском языке*. Available at: <https://hanyu.baidu.com>
12. Никитин Ю. И. Оценка перспектив развития геологоразведочных работ в нефтедобывающих районах Оренбургской области. Оренбург: *Нефтяное хозяйство*. 2010: 24 – 29.
13. Николаева К.Н. *Оценка эколого-геохимического состояния почвенного покрова степной зоны Южного Урала (на примере Оренбургской области)*. Оренбург, 2016.
14. Прытков Р.М. Эколого-туристский потенциал Оренбургской области. Москва: *Молодежный научный форум*. 2014: 330.
15. Большая российская энциклопедия. Available at: <https://bigenc.ru>
16. *Толковый словарь Даля онлайн*. Available at: <http://slovardalja.net/>
17. *Толковый словарь Ожегова онлайн*. Available at: <https://slovarozhegova.ru/>
18. Меркулова В.А. *Очерки по русской народной номенклатуре растений: травы, грибы, ягоды*. Москва: Изд-во «Наука», 1967.
19. *Словарь Xinhua* 在线新华字典 (онлайн-версия). Available at: <http://xh.5156edu.com/html3/2070.html>

## References

1. Laurence S., Margolis E. *Concepts and Cognitive Science*. 1999: 81. Available at: <https://philosophy.dept.shef.ac.uk/papers/CCS.pdf>
2. Чернежко О.Л. *Logiko-filosofskij analiz abstraktnogo imeni*. Moskva, 1997.
3. Ryzhkina A.A. *O metodah analiza koncepta*. 2014; 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/o-metodah-analiza-kontsept>
4. Stepanov Yu.S. *Kontsepty. Tonkaya plenka civilizacii*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.
5. Vorkachev S.G. *Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept. Stanovlenie antropocentricheskoy paradigmy v yazykoznanii*. Moskva: Filologicheskie nauki, 2001.
6. Ivannikova A.G., Kazaryan A.A., Horechko U.V. Koncept «chai» v yazykovoj kartine mira (na materiale kitajskogo i russkogo yazykov). *Molodoy uchenyj*. 2014; 20: 698 – 701.
7. Golubeva V.V. *Polevaya struktura koncepta toddler*. 2010; 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/polevaya-struktura-kontsepta-toddler>
8. Pesina S., Solonchak T. *Concept and its Structure*. 2014; 6. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/81121892.pdf>
9. *Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'* 大BKRС. Available at: <https://bkrs.info/>
10. *Kitajskaya onlajn- enciklopediya «Baidu bajk e»* 百度百科. Available at: <https://baike.baidu.com>
11. *Servis dlya poiska informacii po sajтам справochnogo i `enciklopedicheskogo soderzhaniya na kitajskom yazyke*. Available at: <https://hanyu.baidu.com>
12. Nikitin Yu. I. *Ocenka perspektiv razvitiya geologorazvedochnyh rabot v nefte dobyvayushchih rajonah Orenburgskoj oblasti*. Orenburg: *Neftyanoe hozyajstvo*. 2010: 24 – 29.
13. Nikolaeva K.N. *Ocenka `ekologo-geohimicheskogo sostoyaniya pochvennogo pokrova stepnoj zony Yuzhnogo Urala (na primere Orenburgskoj oblasti)*. Orenburg, 2016.
14. Pritkov R.M. *Ekologo-turistskij potencial Orenburgskoj oblasti*. Moskva: *Molodezhnyj nauchnyj forum*. 2014: 330.
15. *Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya*. Available at: <https://bigenc.ru>
16. *Tolkovyy slovar' Dallya onlajn*. Available at: <http://slovardalja.net/>
17. *Tolkovyy slovar' Ozhegov onlajn*. Available at: <https://slovarozhegova.ru/>
18. Merkulova V.A. *Ocherki po russkoj narodnoj nomenklature rastenij: travy, griby, yagody*. Moskva: Izd-vo «Nauka», 1967.
19. *Slovar' Xinhua* 在线新华字典 (onlajn-versiya). Available at: <http://xh.5156edu.com/html3/2070.html>

Статья поступила в редакцию 09.06.19

УДК 81'38; 801.6; 808

**Bashkova L.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia),  
E-mail: [liliarafikovna837@gmail.com](mailto:liliarafikovna837@gmail.com)

**Kholodkova Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English language, Penza State University (Penza, Russia),  
E-mail: [julia.kholodkova@yandex.ru](mailto:julia.kholodkova@yandex.ru)

**Krekhtunova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Germanic and Romance Languages, Penza State University (Penza, Russia),  
E-mail: [mizuori@mail.ru](mailto:mizuori@mail.ru)

**PROBLEMS OF TRANSLATIONAL MULTIPLICITY IN THE STUDY OF THE RUSSIAN RECEPTION OF THOMAS HOOD.** The article interprets the specificity of translational interpretation of works of an English poet Thomas Hood in Russia in the second half of the XX century. Special attention is paid to works that have become objects of multiple interpretations ("The Song of the Shirt", "The Lay of the Laborer", "The Bridge of Sighs", "The Dream of Eugene Aram, the Murderer", "The Death-Bed"). The study reveals circumstances of treatment of Thomas Hood's works in Russia, as well as harmony of the English writer's works with events of public and literary life of Russia in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century. The features of the literary critical analysis of Thomas Hood's work and his influence on the literary development in Russia in the second half of the 19th century and the beginning of the 20th century are analyzed. A literary analysis of Russian translations of Thomas Hood's works created in the second half of the XIX – beginning of the XX centuries is carried out involving materials of later translations (XX – the beginning of the XXI centuries).

**Key words:** multiplicity, interpretation, reception, literary criticism, literary development, translation comprehension, traditions of poetry.

**Л.Р. Башкова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Романо-германская филология», Пензенский государственный университет,  
E-mail: [liliarafikovna837@gmail.com](mailto:liliarafikovna837@gmail.com)

**Ю.В. Холодкова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза,  
E-mail: [julia.kholodkova@yandex.ru](mailto:julia.kholodkova@yandex.ru)

**Е.В. Крехтунова**, канд. филол. наук, доц. каф. «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [mizuori@mail.ru](mailto:mizuori@mail.ru)

## ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ РЕЦЕПЦИИ ТОМАСА ГУДА

В статье осмысливается специфика переводческой интерпретации произведений английского поэта Томаса Гуда (1799–1845) в России второй половины XIX в., причём особое внимание уделяется произведениям, ставшим объектами множественных интерпретаций («Песня о рубашке», «Песня работника», «Мост вздохов», «Сон Юджина Эрэма, убийцы», «У смертного одра»). В ходе исследования выявляются обстоятельства обращения в России к творчеству Томаса Гуда, а также созвучие произведений английского писателя событиям общественной и литературной жизни России второй половины XIX – начала XX в. Анализируются особенности литературно-критического осмысления творчества Томаса Гуда и его влияния на литературное развитие в России второй половины XIX – начала XX в. Осуществляется литературоведческий анализ русских переводов произведений Томаса Гуда, созданных во второй половине XIX – начале XX в. С привлечением материалов позднейших переводов (XX – начало XXI в.).

**Ключевые слова:** множественность, интерпретация, восприятие, литературная критика, литературное развитие, переводческое осмысление.

Из достаточно объемного и многообразного наследия английского поэта Томаса Гуда (1799–1845) внимание русских переводчиков второй половины XIX в. привлекли всего несколько произведений, оказавшиеся созвучными общественно-политической жизни в России и тенденциям в развитии литературного процесса.

Ю.Д. Левин указал, что включение творчества инонационального писателя в русский литературный процесс осуществляется в трех значимых аспектах – перевод, критическое истолкование и творческое усвоение: «Хотя названные аспекты тесно взаимосвязаны, каждый из них имеет свою специфику и может быть обособлен в целях углубленного изучения. Отказ от такого обособления, который можно иногда встретить, препятствует проникновению в сущность явления, вынуждает ограничиваться в основном бессистемным фиксированием внешних фактов» [1, с. 249]. Таким образом, Ю.Д. Левин призвал обособленно изучать, в дальнейшем систематизируя в целостное исследование, три аспекта рецепции творчества инонационального писателя:

- 1) переводческую рецепцию;
- 2) литературно-критическую рецепцию;
- 3) реминисценции из произведений инонационального писателя, отзвуки его творчества в оригинальном творчестве русских писателей.

При изучении переводческой рецепции обращает на себя внимание множественность переводов, впервые проанализированная как явление А.В. Федоровым в 1930-е гг. Сам же термин «переводная множественность» был введен В.Е. Шором в 1959 г. и получил признание благодаря работам Ю.Д. Левина 1970–1990-х гг.

Из произведений Томаса Гуда во второй половине XIX в. многократно были переведены всего пять текстов: «Песня о рубашке», «Песня работника», «Мост вздохов», «Сон Юджина Эррема, убийцы», «У смертного одра».

К осмыслению «Песни о рубашке» («The Song of the Shirt») обращались поэты и переводчики О.П. Мартынова (июль 1860 г.), М.Л. Михайлов (сентябрь 1860 г.), В.Д. Костомаров (1864), Д.Д. Минаев (1865), Д.Л. Михаловский (1876 г.). Несмотря на многообразие русских переводов «The Song of the Shirt», каждый из них в достаточной степени индивидуален, имеет свои отличительные особенности. М.Л. Михайлов, чья интерпретация может оцениваться как наиболее удачная, не только верно передал на русском языке содержание оригинала, его ключевые идеи и образы, но и сохранил внешний строй, своеобразие поэтического синтаксиса и звуковой интонации произведения Томаса Гуда. Михайловской традиции, а именно реалистичному толкованию песни, следовал Д.Л. Михаловский, внесший, тем не менее, ряд изменений в структуру английского произведения (опущение отдельных авторских рефренов, сокращение количества строк и т. д.). В.Д. Костомаров, при всем своем стремлении к буквальности в передаче формы, представил скорее сентиментально-мелодраматическую трактовку стихотворения Гуда, чему способствовало, в частности, использование лексем с уменьшительно-ласкательными аффиксами. Д.Д. Минаев, не сохранивший ритмико-интонационную организацию подлинника, сконцентрировался на воссоздании повторов, которые сделал не столь прерывистыми, как в оригинале, что придало необычную плавность стиху. Перевод О.П. Мартыновой, не отличающийся особыми литературными достоинствами, характеризовался четкостью стихотворного рисунка и был важен как самая первая попытка сделать «Песню о рубашке» Томаса Гуда достоянием русской общественности 60-х годов XIX века.

Переводы стихотворения «Песня работника» («The Lay of the Laborer») в рассматриваемый период были созданы М.Л. Михайловым (1861), В.Д. Костомаровым (1864), В.П. Бурениным (1869) и И.А. Буниным (1894). Прозаический перевод М.Л. Михайлова использовался В.Д. Костомаровым при создании его первого поэтического перевода «The Lay of the Laborer», свидетельством чему служат многочисленные переключки на лексическом и грамматическом уровнях. Впоследствии уже перевод В.Д. Костомарова, неоднократно переиздававшийся во второй половине XIX в., оказал влияние на переводы В.П. Буренина и И.А. Бунина, первый из которых, однако, характеризуется существенно большей точностью в сохранении мелодического рисунка английского подлинника, а второй – значительной вольностью, пропусками не только деталей описания, но и целых строк, ником образом, однако, не препятствующими восприятию и осмыслению авторского замысла Томаса Гуда.

Стихотворение «Мост вздохов» («The Bridge of Sighs») было впервые переведено В.Д. Костомаровым, чья интерпретация была опубликована сначала в «Современнике» в 1861 г., а затем в сборнике «Избранные поэты Англии и Америки. №1. Г.В. Лонгфелло, Елизавета Баррет Броунинг, Томас Гуд» (1864). Впоследствии произведение Гуда привлекло внимание Д.Л. Михаловского («Утопленница», 1864; опубликованное в 1875 и 1876 гг.), К.Д. Бальмонта («Из Томаса Гуда. Мост вздохов», 1904; опубликованное в 1918 и 1992 гг.). Переводы стихотворения Томаса Гуда «The Bridge of Sighs», выполненные В.Д. Костомаровым и Д.Л. Михаловским в 1860-е гг. и К.Д. Бальмонтом в начале XX в., в целом характеризуются несоблюдением размера и строфики оригинала, во многом обусловленным различиями строя русского и английского языков, вполне передавали примитивную филантропическую тональность английского произведения, пронизанного «стремлением вызвать жалость к бездомным, несчастным беднякам, ночевавшим тысячами на улицах, в парках и под мостами и нередко кончавшим жизнь самоубийством» [2, с. 32].

Наконец, на страницах одного из сатирико-юмористических изданий совсем недавно нам удалось обнаружить еще один, забытый перевод этого произведения, выполненный Д.Е. Мином. Приведем начальные строфы этого совершенно позабытого перевода:

Вот и ещё горемычная!  
С жизнью в бою истомясь,  
Разом – на свете здесь лишняя –  
С жизнью покончила связь.  
Тише поднимемте бедную,  
Вынем из волн со слезой, –  
Нежную, стройную, бледную,  
С юной в лице красотой.

Липнет, как саван усопшего,  
Платье вокруг тела утопшего  
И размывается волнами  
Тонкое с персей белье,  
Вынем с глазами слез полными,  
Вынем с любовью её.

С грустью, не речью злословною,  
Суд изречем над виновною!  
Смерть истребила торжественно  
Все, что её так порчило:  
Смерть в этот миг в ней упорила  
То, что лишь чисто и женственно.

Что нам с судебным тут следствием?  
Страшным ты вызвано бедствием,  
Самоубийство ужасное!  
Все позабудемте прошлое:  
Грязное, низкое, пошлое;  
В ней лишь осталось прекрасное! (3, 1879: 149).

Небольшая поэма Томаса Гуда «Сон Юджина Эррема, убийцы» («The Dream of Eugene Aram, the Murderer») в 1861–1867 гг. была переведена М.Л. Михайловым, В.П. Бурениным и В.Д. Костомаровым. До настоящего времени она известна в России, прежде всего, в многократно переиздававшейся в XIX – начале XX в. интерпретации В.П. Буренина, имеющей как несомненные достоинства, выражающиеся в мастерском сохранении художественных деталей, характерной тональности описания, так и существенные недостатки, основной из которых – привнесение излишней описательности в предельно лаконичный оригинальный текст. Вполне достойным представляется перевод В.Д. Костомарова, в котором, однако, чувствуется некоторая невыдержанность, поспешность в выборе лексико-семантических средств, произвольность отдельных трактовок. Прозаический перевод М.Л. Михайлова буквален, не относится к творческим удачам переводчика, что он и сам признавал, отмечая, что поэма Гуда утратила в его переложении «большую часть своей силы и выразительности» [3, с. 318].

Стихотворение Томаса Гуда «У смертного одра» («The Death-Bed»), впервые переведенное на русский язык М.Л. Михайловым в 1858 г., в 1860 – 1870-е гг. привлекло к себе внимание еще трех русских интерпретаторов – В.Д. Костомарова (1864), А.К. Шеллера-Михайлова (1870), Д.Л. Михаловского (1876 г.). Появление на протяжении короткого времени (менее двух десятилетий) четырех переводов стихотворения Томаса Гуда «The Death-Bed» обуславливалось, прежде всего, общим интересом к творчеству поэта в России, стремлением каждого из интерпретаторов по-своему осмыслить своеобразие его творческого наследия. Интерес к творчеству Гуда в первом переводе М.Л. Михайлова, впоследствии неоднократно переизданном, «The Death-Bed» Гуда так и не получило после принципиально нового прочтения: В.Д. Костомаров находился под прямым влиянием перевода М.Л. Михайлова, что можно видеть на материале анализа отдельных художественных деталей; А.К. Шеллер-Михайлов и Д.Л. Михаловский попытались отойти от достижений предшественника, но в первом случае это привело лишь к некоторому ослаблению экспрессии, а во втором – к созданию вольного переложения, утратившего ряд значимых нюансов описания.

Забытое переводчиками на столетия стихотворение Томаса Гуда «The Death-Bed» в век новых информационных технологий получило неожиданную интерпретацию: в сентябре 2009 г. член Международного союза писателей Элианна Долиная из Бреста разместила в просторах Интернета свой перевод «The Death-Bed», хотя и не отличающийся художественными достоинствами, но привлекая читательское внимание, вызвавший комментарии пользователей сети Интернет, повторно размещенный ими на других сайтах. Данное обстоятельство подтверждает тот факт, что далеко не все созданное Гудом остается ныне лишь частью литературной истории, – отдельные произведения английского поэта (такие, как «The Death-Bed») продолжают и в наши сохранять не только историко-культурную, но и эстетическую ценность.

Несмотря на пристрастие к ямбическому стиху, Томас Гуд не избегал использования иных стихотворных размеров, употребляя анапест в «Центавре

Лице» («*Lycus the Centaur*»), амфибрахий – в «Стансах» («*Stanzas*»), дактиль – в запоминающемся своим своеобразием «Мосте вздохов» [см. подробнее: 2, с. 14]. К.Д. Бальмонт, стремясь к максимально точному соблюдению стихотворного размера, допускал лексические вольности. Например, употребленная в самом начале его перевода синтагма «еще несчастливая» (вместо «ещё одна несчастная») характеризуется некоей недоговоренностью, вызванной, скорее всего, невозможностью сохранения всех нюансов описания при детальном воссоздании его метрического рисунка: «*One more unfortunate, / Weary of breath, / Rashly importunate, / Gone to her death!*» [Еще одна несчастная, / Уставшая дышать, / Необдуманно поспешившая, / Умерла!] – «Еще несчастливая / Устала дышать. / Ушла, торопливая, / Лежит, чтоб не встать» [4, с. 578]. Слова английского языка короче русских, а потому, жертвуя лексикой в угоду соблюдения размера, Бальмонт получал, согласно наблюдению С.Я. Маршака, не «кровь с молоком», а «молоко с кровью» [5, с. 204]; к тому же оригинальный замысел в данном случае искажался у него изменением порядка слов, приводившим к трансформации смысла и характера фразы. В.Д. Костомаров и Д.Л. Михаловский, напротив, изменили стихотворный размер ради сохранения смысловой наполненности подлинника, ср.: «Вот: посмотрите! еще горемышная – / Знать истомилась жизнью голодной! / В городе людном была она лишняя – / Так приютилась в Темзе холодной!» (В.Д. Костомаров [6, с. 51]); «Вот еще одна жертва несчастная, / Утомяся житейской борьбой, / Еще юная, нежно-прекрасная, / Так покончила рано с собой» (Д.Л. Михаловский [7, с. 57]). И только Е.В. Витковский, пожалуй, удалось в удивительно емких и ярких стихах сохранить не только размер и смысл, но и своеобразную внутреннюю ауру английского подлинника: «Падшая, павшая / В лоно беды, / Гибель избравшая / В толще воды».

Среди повторов, характерных для гудовского стихотворения, следует особо отметить повтор второй и четырнадцатой строф оригинала, подчеркивающий бережное, трепетное отношение к умершей: «*Take her up tenderly, / Lift her with care, / Fashion'd so slenderly, / Young, and so fair!*». [Возьмите её нежно, / Поднимите её с заботой; / Сложенную так стройно, / Молодую и такую красивую!]. Учитывая значимость данного повтора, русские переводчики постарались максимально полно сохранить его в своих интерпретациях, причем если у В.Д. Костомарова можно видеть определенные синтаксические несоответствия во второй и четырнадцатой строфах, а у Д.Л. Михаловского – даже небольшое лексическое несоответствие (появление частицы *ж*), то переводчики более позднего времени при повторе буквальных, ср.: «Бережно выньте страдальицу бедную, / Горя тяжелого жертву несчастную», →! / Тише бери ее<.> – мертвенно бледную, / Девственно<.>стройную, детски прекрасную...» «Окажите <ж> усопшей внимание, / Подымите её поскорей<!>; / Это хрупкое было создание – / Прикасайтесь бережно к ней!» «Ее равнодушно / Не троньте рукой; / Такую воздушную / Берите с мольбой» «Так ли мучительно? / Миг – забыть: / О, как пленительно / Тело её!».

Желая показать людское равнодушие, Гуд прибегает к анафоре, которая оказывается более звуковой, нежели смысловой, в силу различия используемых значений предлога «from»: «*With many a light / From window and casement, / From garret to basement*». [Много было света / Из окон и оконных створок, /

От чердаков до подвалов]. Среди русских переводчиков лишь В.Д. Костомаров не только обратил внимание на эту анафору («*Здесь, у моста с этой черною аркою, / Где полосую то тусклой, то яркою / Блещут огни с чердака до подвала: / Здесь, над рекой неприветливо-мутною*»), но и дополнил свою интерпретацию анафорами, отсутствовавшими в английском подлиннике: «*Выньте ж скорей ее, но не с проклятиями / Выньте из волн, – и тогда – / Встретите с любовью, и будьте ей братьями...*»; «Дайте дорогу развратнику низкому! / Пусть прикоснется к челу её склизкому, / Пусть он наклонится к ней...» У Д.Л. Михаловского анафора оригинала опущена, однако использован ряд параллелизмов с характерным единоначатием стихотворных строк («*He с холодностью сердца жестокого, / He с презреньем сухим на лице; / Но подумайте с скорбью глубокою*»), а также с отрицательной конструкцией «ни... ни...» («*Но её эта ночь непроглядная / He пугала уж тьмою своей; / He пугала ни арка громадная, / Ни холодная бездна под ней*»). Специфика переводов К.Д. Бальмонта и Е.В. Витковского, также опустивших гудовскую анафору, состоит в использовании анафоры в экспрессивных целях в предпоследних строфах: «*Сквозь плесень холодную, / Сквозь грязь эту водную, / Так страшно глядит неотступный тот взор; / И нет в нем раскаянья, / В нем только отчаянье, / В нем дерзкая смелость и горький укор*», «*Той, что измаялась, / Той, что отчаялась, / Дайте не мщение – / Дайте прощенье*».

Существенно большее значение для Гуда имели эпифоры, среди которых – как одинаковые окончания смежных стихов («*Think of her... / <...> / Not of the stains of her, / All that remains of her / Now is pure womanly*» [Подумайте о ней... / <...> / Не о позоре ее, / Все, что осталось от нее, / Теперь чистое, нежное]; «*...her limbs... / <...> / Smooth and compose them; / And her eyes, close them*» [...её руки и ноги... / <...> / Расправьте и сложите их; / И её глаза, закройте их]), так и эпифоры в стихах, стоящих через один («*Still, for all slips of hers, / One of Eve's family – / Wipe those poor lips of hers / Oozing so clammy*» [5] [Все же, ради всех ошибок ее, / Одной из семьи Евы – / Вытрите эти бедные губы ее, / Сочащиеся чем-то липким]; «*Loop up her tresses / Escaped from the comb, / Her fair auburn tresses*» [Уберите её волосы, / Выбившиеся из-под гребня, / её прекрасные каштановые волосы]). Эти эпифоры в большинстве своем либо полностью утрачивались переводчиками, либо заменялись параллельными конструкциями, например: «Все ей оставилось, все ей простилось; / Если пятно на ней было, так смылось»; исключением стала интерпретация образа каштановых волос («*auburn tresses*») В.Д. Костомаровым и Е.В. Витковским: «Да обовьем её голову косами, / Иль обернем полотном – / Голову бедную с русыми косами» «Спутанным локонам / Ласка нужна, – / Вить бы локонам!».

С позиций современных требований к поэтическому переводу наиболее удачной можно считать недавнюю интерпретацию «*The Bridge of Sighs*» Е.В. Витковским, который наиболее точен не только в воссоздании формы иноязычного произведения, но и в передаче его характерной атмосферы, своеобразного внутреннего духа, сочетающего лаконизм, отточенность каждой фразы, очевидную эмоциональную скупость на фоне удивительного богатства оттенков настроения, передаваемого языковыми средствами, а также музыкальности, гармонии стиха.

#### Библиографический список

1. Михайлов М.Л. Юмор и поэзия в Англии. Томас Гуд. Современник. 1861; Т. 85; 1: 283 – 318; Т. 88; № 8: 357 – 390.
2. Левин Ю.Д. Восприятие творчества инонациональных писателей. Историко-литературный процесс: проблемы и методы изучения. Под редакцией А.С. Бушмина. Ленинград: Наука, 1974: 237 – 273.
3. Мост вздохов. Из Томаса Гуда (Размером подлинника). Пер. Д.Е. Мина. Развлечение. 1879; 35: 149 – 150.
4. Шиллер Ф.П. Очерки по истории чартистской поэзии. Москва-Ленинград: ГИХЛ, 1933.
5. Михаловский Д.Л. Утопленица. Иностранцы поэты в переводе Д.Л. Михаловского. Санкт-Петербург: Тип. М.М. Стасюлевича, 1876: 58 – 61.
6. Гуд Т. Мост вздохов. Перевод Е.В. Витковский. Семь веков английской поэзии: Англия. Шотландия. Ирландия. Уэльс: В 3 кн. Москва: Водолей Publishers, 2007; Кн. 2: 597 – 600.
7. Бальмонт К.Д. Из Томаса Гуда. Мост вздохов. Ежемесячный журнал для всех. 1904; 10: 578 – 579.

#### References

1. Mihajlov M.L. Yumor i po'eziya v Anglii. Tomas Gud. Sovremennik. 1861; T. 85; 1: 283 – 318; T. 88; № 8: 357 – 390.
2. Levin Yu.D. Vospriyatie tvorchestva inonacional'nykh pisatelej. Istoriko-literaturnyj process: problemy i metody izucheniya. Pod redakciej A.S. Bushmina. Leningrad: Nauka, 1974: 237 – 273.
3. Most vzdohov. Iz Tomasa Guda (Razmerom podlinnika). Per. D.E. Mina. Razvlechenie. 1879; 35: 149 – 150.
4. Shiller F.P. Ocherki po istorii chartistskoj po'ezii. Moskva-Leningrad: GIKHL, 1933.
5. Mihalovskij D.L. Utoplenica. Inostrannye po'ety v perevode D.L. Mihalovskogo. Sankt-Peterburg: Tip. M.M. Stasyulevicha, 1876: 58 – 61.
6. Gud T. Most vzdohov. Perevod E.V. Vitkovskij. Sem' vekov anglijskoj po'ezii: Angliya. Shotlandiya. Irlandiya. U'el's: V 3 kn. Moskva: Vodoley Publishers, 2007; Kn. 2: 597 – 600.
7. Bal'mont K.D. Iz Tomasa Guda. Most vzdohov. Ezheimesyachnyj zhurnal dlya vseh. 1904; 10: 578 – 579.

Статья поступила в редакцию 10.07.19

УДК 821.161.1

Bezborodnikova Ye.B., postgraduate, Department of Modern Russian Literature, Maxim Gorky Literary Institute (Moscow, Russia),  
E-mail: bezb.ekaterina@gmail.com

G.V. ADAMOVICH'S ARTICLES IN JOURNALS "NEW RUSSIAN WORD", (1950-1972) AND "RUSSIAN THOUGHT" (1956-1972). The purpose of the paper is to study characteristics of G. V. Adamovich's critical work in journals "Novoe Russkoe Slovo" (New Russian Word) and "Russkaya mysl'" (Russian Thought). His articles in "Novoe Russkoe Slovo" are studied for the first time. During the research, the researcher compares a body of articles, demonstrates cases of duplication and analyzes the revealed differences. The author has shown that the journal's readers have an influence on the articles' contents and the manner of presentation.

According to the research's results, the author concludes that in *Novoe Russkoe Slovo* and *Russkaya Mysl'* Adamovich does not raise the general issues of emigration, except in one article, because the American readers have a different view on literature and emigration. The theoretical importance of this research resides in covering G.V. Adamovich's post-war period critic.

**Key words:** Adamovich, *Novoe Russkoe Slovo*, *Russkaya Mysl'*, literary criticism, memoir fragments.

**Е.Б. Безбородникова**, аспирант каф. новейшей русской литературы, Литературный институт им. А.М. Горького, г. Москва,

E-mail: bezb.ekaterina@gmail.com

## СТАТЬИ Г.В. АДАМОВИЧА В «НОВОМ РУССКОМ СЛОВЕ» (1950 – 1972) И «РУССКОЙ МЫСЛИ» (1956 – 1972)

Целью статьи является изучение особенностей критических работ Г.В. Адамовича в газетах «Новое русское слово» и «Русская мысль». В работе впервые освещаются его статьи в «Новом русском слове». В ходе исследования были сопоставлены корпусы статей, выявлены случаи дублирования, а также проанализированы различия. Автором показано, что на содержание и способ изложения статей оказали влияние аудитории газет. По итогам исследования сделан вывод, что в «Новом русском слове» в отличие от «Русской мысли», Адамович не поднимал общих эмигрантских вопросов, за исключением одной статьи, так как с американской аудиторией была разница во взглядах на литературу и эмиграцию. Теоретическая значимость исследования состоит в освещении послевоенного периода критики Г.В. Адамовича.

**Ключевые слова:** Адамович, Новое русское слово, Русская мысль, литературная критика, мемуарные фрагменты.

Г.В. Адамович – знаменитый критик русского зарубежья. Его довоенный период литературно-критической деятельности (в «Звене» и «Последних новостях») многократно привлекал внимание исследователей [1], а послевоенный период, напротив, оказался практически не исследован. Предисловие Т.М. Климовой [2] к тому работ критика в «Русской мысли» в собрании сочинений Г.В. Адамовича – первый шаг в этом направлении.

С 1950 года Адамович печатается в Нью-Йорке, в газете «Новое Русское Слово» (НРС), с 1956 в Париже в газете «Русская мысль» (РМ). Началу работы в РМ предшествовал этап сомнений: после участия в просоветской газете «Русские Новости» Адамович стал более осторожным в своих решениях относительно публикаций в том или ином новом месте, репутация которого не была очевидна. Адамовича беспокоила «доля политической солидарности» (выражение М.А. Алданова в письме Г.В. Адамовичу [3, с. 341]) с газетой, потому что демократическая направленность «Русской мысли» еще не была подтверждена, так как авторитетные демократы не спешили в ней печататься. После долгих обдумываний, писем друзьям и коллегам за советом, Адамович принял решение публиковаться. Сомнения критика развеялись лишь спустя два месяца после выхода его первой статьи. Он увидел, что редакторский курс РМ продолжает традиции довоенных «Последних новостей», где он «законодательствовал» в качестве «первого критика эмиграции», по выражению И. Бунина [4]. О «Русской мысли» он с радостью писал М. Алданову: «это «Последние» новости» и линия милковская» [3, с. 455].

Итак, с марта 1956 года Адамович начал печататься в двух газетах. Очень скоро, в октябре того же года, он предложил главному редактору НРС Марку Ефимовичу Вейнбауму свой план: публиковать одну и ту же статью в обеих газетах, аргументируя это тем, что аудитории газет не пересекаются: «Нью-Йорк и Париж друг от друга далеки, и, в частности, достать в Париже «Н<sup>овое</sup> Р<sup>усское</sup> С<sup>лово</sup>» почти невозможно, если не быть на него подписчиком. Вероятно, так же обстоит дело с «Р<sup>усской</sup> м<sup>ыслью</sup>» в Америке» [5]. Речь шла не о всех публикациях, но только ключевых статьях.

Адамович рассчитывал, что Вейнбаум согласится, и, не получив ответа от редактора, писал, как уже об утвердившемся А.С. Гингеру в письме от 17 ноября 1956 года: «я иногда пишу то же самое в обеих газетах» [6, с. 285].

Но Вейнбаум высказался против, в отличие от члена редколлегии «Русской мысли», С.А. Водова, об этом свидетельствует письмо Адамовича А.А. Полякову: «Кстати, Водов («Русская» мысль) был огорчен «циркуляром» Вейнбаума и ничего бы не имел против печатанья тех же статей, что в «Н<sup>овом</sup> р<sup>усском</sup> с<sup>лове</sup>»» [7].

Выход из ситуации Адамовичем был найден. Он посылал статью сначала в «Русскую мысль» и после в НРС, сопровождая письмом редактору, что статья принята в РМ, чем ставил редактора Вейнбаума в затруднительное положение: «Посылаю статью памяти Аминадо. Скажу откровенно, мне бы хотелось, чтобы она появилась в «Н<sup>овом</sup> р<sup>усском</sup> с<sup>лове</sup>», где он в последнее время писал. Да и вообще в Нью-Йорке у него должны быть друзья».

Должен Вас, однако, предупредить: ту же статью я одновременно посылаю и в «Р<sup>усскую</sup> м<sup>ысль</sup>», «потому» что писать дважды и по-разному о только что скончавшемся человеке не способен» [5]. Статья «Памяти Аминадо» [8] вышла без изменений так же, как и «Памяти Газданова» [9].

В другом случае он чуть-чуть изменял статью. В 1959 году он писал редактору о статье, посвященной «Доктору Живаго»: «Сегодня 7-е, статья моя должна появиться в «Р<sup>усской</sup> м<sup>ысли</sup>» 9-ого – и никаких изменений я уже сделать не могу. Но напоминаю, что название я дал другое и в начале статьи есть сокращения и изменения. Не получая от Вас ответа, я считал, что при таких условиях Вы на помещение статьи в двух газетах согласны. Искренне сожалею о произошедшем» [5]. Эта статья вышла в обеих газетах, в «Новом русском слове» изменено начало и название: «Несколько слов о «Докторе Живаго» в РМ и «По поводу «Доктора Живаго»» в НРС.

Среди дошедших до нас статей НРС и РМ совпадают полностью или с изменением названия и начала девять: «Памяти Аминадо», «Несколько слов о Докторе Живаго» РМ и «По поводу «Доктора Живаго» в НРС», ««Раковый корпус». Повесть А. Солженицына», «Петербургский университет», «Бунин – обличитель», «К 90-летию Б.К. Зайцева» в РМ и «Б.К. Зайцев» в НРС, ««Август четырнадцатого». Роман Солженицына», «Встреча с Игорем Стравинским», «Памяти Газданова». Вероятным десятым совпадением является ««Литература и жизнь» Сборник статей Веры Александровой» из корпуса статей «Нового русского слова», так как первая часть названия совпадает с названием рубрики в РМ, хотя она не включена в том собрании сочинений «Литература и жизнь».

НРС и РМ объединяло то, что в годы холодной войны это были эмигрантские газеты на русском языке, на первых страницах печатавшие политические статьи антикоммунистического направления, а кроме них содержавшие литературный отдел, в котором и публиковался Адамович. По словам Георгия Викторovichа, договоренность с редакторами обеих газет была писать «не об отдельных книгах, а взгляд и нечто» [6, с. 285]. Он спрашивал Гингера в том же письме: «Где вы предпочитаете иметь панегирик – в «Русской мысли» или в «Н. Р. Слове»? Я иногда пишу то же самое в обеих газетах <...>» [Там же]. Адамовичу было все равно, где печатать статью, значит, редакторских указаний в НРС и РМ, о чем и как писать, не было, кроме расплывчатого «взгляда и нечто». Следовательно, в какую из газет какую отправить статью, решал Адамович.

Конечно, в обеих газетах были «обыкновенные рецензии, отзывы», как назвал их жанр Адамович в письме М.Е. Вейнбауму от 12 октября 1956 года, а также мемуарные очерки и некрологи с воспоминаниями – то, что создавало поток литературной критики. Многие из них дублировались, как, например, упомянутая рецензия ««Раковый корпус». Повесть А. Солженицына». Но есть и разница между статьями.

В НРС Адамович печатался в общем разделе «Литература и искусство», посвященном культуре. Иногда он говорил в своих статьях о музыке, балете, в частности, появились его воспоминания об Игоре Стравинском и Анне Павловой. Но чаще, конечно, писал о литературе – о творчестве писателя или о самом писателе (на юбилей или на смерть), например, об Андрее Жиде, Бунине и других.

Были в его работах и отступления, размышления – но все на темы искусства, кроме единственной статьи: «Неужели это кончилось?». Автор вспоминает поколение Герцена и Тургенева, мучавшееся над «проклятыми» вопросами, о духовном напряжении, поиске истины, пренебрежении к комфорту и материальным вещам во второй половине 19 века. Он сравнивает с ним свое поколение: «изменился ли русский человек? и если существует «русская душа», осталась ли она такой, какой мы привыкли её себе представлять?» [10]. Произведение литературы («Былое и думы») упоминается, но книга является не более, чем поводом к написанию статьи, как в других его работах поводом мог оказаться отрывок вспоминаемого разговора. Автора волнует история, причины, оказавшие влияние на современного русского человека. Большую часть статьи занимают вопросы, на которые у автора нет ответа: «Вопрос скорее всего в том, было ли действительно явлением болезненным и смешным, было ли каким-то сумасшествием и пустой тратой времени все рудинское, герценовское, все позднейшие словесные витания и взлеты? Было ли в них и за ними что-либо специфически русское? И если было, присутствуем ли мы при окончательном, – и здесь, и там, – иссякании этого? И отчего? – оттого ли, что больше не о чем спорить, или оттого, что спорить не хочется, по безразличью, разочарованию, усталости, лени?» [там же].

«Неужели это кончилось?» было написано в 1953 году, до начала работы Адамовича в РМ. Ни до, ни после нее статей, содержащих вопросы без ответов и тем не из сферы искусства, в НРС не было.

В РМ он вел персональную рубрику «Литература и жизнь» (с 1962 года). Писал о литературе классической и современной, русской и зарубежной, о му-

зыке, кино (Адамович всегда была присуща размытость тематических границ, даже в рубрике «Литература и жизнь» написал о фильме «Война и мир» Сергея Бондарчука), что сближает статьи в НРС и РМ.

С самого начала сотрудничества в РМ Адамович стал обращаться к основным волновавшим его вопросам: эмиграция, человек, литература (шире – культура): «Да, действительно, после всего, что в России – и с Россией – произошло, пересмотр, а может быть, и «переоценка» прошлого, неизбежны и естественны. Кто же станет это отрицать? Русский человек должен искать ответа, добиваться объяснения: как, почему, отчего случилось то, что случилось? Кто, в конечном счете, виноват? Кому обязаны мы тем, что уже почти сорок лет сидим здесь, на новых «реках вавилонских?»» [11, с. 111].

Во второй вышедшей статье «После войны» Адамович обозревал состояние эмигрантской литературы. Он обращался к читателю, и в обращении содержалось требование и побуждение: «Мы не имеем права нашей литературой пренебречь» [Там же, 27], что приближает статью к литературному манифесту. Строго говоря, литературных манифестов Адамович не писал никогда, но его довоенные статьи и эссе сильно повлияли на литераторов эмиграции: вокруг «Комментариев» в «Числах» сформировалась «Парижская нота», а сам он был её «вдохновителем». В.С. Варшавский вспоминал, что «За Адамовичем шли в самом главном. Это было очень определенное, хотя и трудноопределимое представление о том, чем была и чем должна быть русская литература» [12].

Название «После войны» напоминает начало «Комментариев» в первом выпуске «Чисел»: «После всех бесед, споров, остроумий, надежд <...>» [13], в частности, фрагмент: «после всех наших крушений, когда, как ни разу еще в памяти нации, оставался человек один, наедине с собой, вне общества» [там же].

Слово «после» объединяет два рубежа эмигрантской истории: «после России» и «после войны». В литературной критике Г. Адамовича эти два периода объединяет то, что именно тогда критик много писал о направленности литературы эмиграции, ставил общий вопрос для всех литераторов. В «Комментариях» в 1930 году он сформулировал его так: «главный для нас вопрос, общерусский вопрос, над личными темами, о Востоке и Западе, о том, с кем нам по пути и с кем придется разлучиться: Россия – страна промежуточная» [там же].

В 1932 году в «Последних новостях» снова писал об общей задаче, миссии в литературе: «Неужели же она [эмигрантская литература – Е.Б.] не примет всего этого, как высокий и тягостный дар, и не сумеет найти слова о человеке, которому – как бы это сказать? – жизнь и мир делают больно?» [14].

Однако со второй половины 1930х годов эта тема прекратила звучать. Внимание критика в довоенные годы уделялось состоянию советской литературы (1937: «Московские настроения», «Двадцать лет», «Что «не удалось»», 1938: «Ответ читателю (о советской литературе)»). Лишь однажды эта тема всплыла снова: в статье «Привет» от 9 января 1940 года, уже в военное время. В статье Адамовича рассуждения об итогах эмиграции напрямую связаны с войной: «Война не столько разрушила или разбила что-либо, сколько поставила точку над i» [15, с. 746]. Критик кратко подводил итоги: «Но в целом – от эмиграции останется след бескорыстия, «горения», «жертвенности» <...>» [там же, с. 748]. «Может быть, когда-нибудь и Россия признает, что эти наши двадцать лет – отрывок её истории, а не что-то ей чужое и не нужное» [там же, с. 749].

И вот после войны Адамович вновь пишет об общей задаче литературы эмиграции: «<...> с чем вернемся? Поскольку речь идет о литературе, ответ не может обойти одного из двух положений: во-первых, пригладившись к Западу, приобщившись к его жизни и быту, должны будем рассказать о нем правдивее и вернее, чем это было сделано былыми, случайными путешественниками, то чрезмерно восторженными, то близоруко-презрительными, а, во-вторых – и это много важнее, – хорошо было бы, если бы оказались мы в силах перенести в жестокий и дикий двадцатый век то, что одушевляло в России век девятнадцатый со всеми его противоречиями и всем его единством» [11, с. 26].

Так почему же Адамович писал об этом в РМ, и не писал в НРС? Обращение к эмиграции на страницах газеты было возможным для него только в парижской печати, там, где его читателями были представители первой волны. Во время и после войны Америка стала центром второй волны эмиграции, Адамович грустно заметил по этому поводу: «Эмигрантской столицей сделался Нью-Йорк, а Париж мало-помалу погрузился в спячку, прерываемую лишь случайными толчками» [там же, с. 43].

В Америке столкнулись представители первой и второй волны, у них возникли непростые отношения. Попытка диалога и литературного сотрудничества не увенчалась успехом, как показало обсуждение первого номера журнала «Опыты» [16], вышедшего в 1953 году. Эмигранты второй волны упрекали журнал за отсутствие новых имен и несовременность, протестовали против публикации стихов О.Э. Мандельштама и других умерших поэтов. Представители эмиграции имели разные мнения о редакторском курсе журнала, за этими высказываниями стояли противоположные взгляды на литературу. Как охарактеризовал их исследователь О. Коростелев: «Главные действующие лица «Опытов» – Адамович, Вейдле и другие – предъявляли к литературе очень высокие требования, взирая на нее с точки зрения вечности. Литераторы второй волны по сложившейся советской традиции рассматривали литературу, прежде всего, как один из видов идеологического оружия» [17, с. 115].

Адамович и большая часть аудитории НРС смотрели на литературу по-разному. Если бы ему захотелось запечатлеть свою позицию, ему бы пришлось 308

слишком многое объяснять – что было несвойственно его литературному стилю. Он часто повторял в своих статьях афоризм, приписываемый Г. Ландау: «Если надо объяснять, то не надо объяснять». Как писал О. Коростелев в работе о «Литературных беседах», Адамович «ориентировался на понимающего читателя» [18], что давало ему в своем тексте возможность приблизиться к самому важному, не договорить, оставить намек... Он стремился не «закруглять» свою статью логически, но именно это требовалось бы для аудитории, имеющей другие взгляды. Американская эмиграция Адамовичу была, по сути, незнакома и не близка. Он говорил об НРС: «что-то заокеанское и далекое, как другая планета» [3, с. 446].

Другое дело – Париж, ставший вторым домом Адамовичу. В том же письме Марку Алданову, процитированном выше, в котором Адамович еще обдумывал предложение печататься в РМ, он писал: «Сотрудничество в «Русской» м-сье» мне было бы скорей приятно, поэтому что это – Париж» [3, с. 446]. В словах «это – Париж», не требующих пояснения, звучала ностальгия. Он писал в письме А.С. Гингеру из Манчестера, где жил и преподавал на протяжении 10 лет: «завидую, что Вы в Париже. Что имеем, того не ценим» [6, с. 261].

Кроме темы эмиграции и эмигрантской литературы, разница проявилась и в статьях, посвященных одному и тому же писателю. Сравним две статьи: «Судьба Иннокентия Анненского» в РМ 1957 года и «Анненский и Гумилев» в НРС 1965 года. В НРС Адамович вспоминает свой последний разговор с Гумилевым, приводит его высказывания о поэзии Иннокентия Федоровича. Об этом же разговоре критик пишет и в РМ, но там воспоминание является фрагментом: в статье рассматривается отношение к творчеству И. Анненского современников, в том числе Гумилева. Статья в РМ объемнее благодаря множеству точек зрения и представляет собой пример «панорамной» статьи.

В РМ Адамович пишет свободнее: этому способствует дружественная аудитория газеты, которую Адамович знает: «Говорю «перечитать», хотя знаю наверно, что есть в Париже десять-пятнадцать человек, к которым слово это неприменимо: с первой произнесенной строки они могли бы продолжить каждое стихотворение наизусть» [11, с. 105].

Статья лишена сухости, характерной для НРС. Критик завершает работу переходом от конкретного к общему, от поэзии Анненского к сущности творчества. В финале Адамович выражает собственное представление о поэзии: «Но Анненский – это все-таки мирок, а не мир <...> без того, что в творчестве дорожке всего, без самозабвения, без самопожертвования. В конце концов, все в поэзии решается именно этим, и вечные слова о тех, кто «душу свою потеряет...», вечны и в ней» [там же, с. 110].

Статья в НРС написана в ответ на статью Г. Струве в «Новом Журнале» «Иннокентий Анненский и Гумилев. «Неизвестная» статья Анненского» [19]. Адамович припоминает разговор в качестве возражения: «Ничего кроме «преклонения» Гумилева перед Анненским известно быть и не может, поскольку иных сведений в печать не проникало» [20]. Статья написана спустя 8 лет после «Судьбы И. Анненского», и причины, почему Адамович написал, что «иных сведений» не было, доподлинно неизвестны. Не исключено, что критик мог забыть о ранней статье, а также то, что в НРС не мог сослаться на свою статью в РМ.

В статье содержится скрытая полемика с представителями второй эмиграции: изображенная нетерпимость Гумилева к поэзии Анненского напоминает отношение представителей второй волны эмиграции к классикам: «Гумилеву представлялось, что в поэзии важнее всего яркость и боевая, неуступчивая, победоносная мужественность, и перечитывая «Кипарисовый ларец», он не мог не убедиться, что этих свойств в хрупкой, скрытной, уклончивой и порой будто сомнамбулической поэзии Анненского не найти. Оттого и решил он, что пора сбросить Анненского с пьедестала» [там же].

Адамович «защищал» поэзию Анненского и взгляды своего поколения на литературу: «стихи Гумилева, при всей их внешней стройности, красноречии и других бесспорных достоинствах, все-таки чуть-чуть пустоваты, прохладны и пресны. Одним стихотворением Анненского можно «отравить» все им написанное» [там же].

Открыто свои взгляды на литературу Адамович в НРС излагать не стал. Конечно это подтверждает сопоставление статей «К спорам о Есенине» в НРС в 1950 году и «Есенин (к 10 летию со дня смерти)» в «Последних новостях» в 1935 году. В обеих газетах есть сравнение с Пер Гюнтом Ибсена и Зигфридом Вагнера, упоминание Надсона, цитата Маяковского о Есенине, строка из стихотворения Блока – «наши шелесты в овсе» [21, с. 465] и «Да, это весь Есенин – «наши шелесты в овсе»» [22]. Любопытно, что, фактически переписывая свою раннюю статью, Адамович опустил часть о том, какой должна быть поэзия (часть, которая начинается с противоположного по смыслу предложения: «Что это значит, плохие стихи?»» [21, с. 458]).

Итак, статьи в НРС не содержали тем литературы эмиграции и сущности искусства – Адамович и вторая эмиграция по-разному смотрели на литературу. Об этих темах он писал в РМ, так как в парижской печати критик чувствовал себя в родной ему среде. Обнаружив, что РМ продолжает курс «Последних новостей», Адамович надеялся, что сможет писать там, как до войны. Но, к сожалению, ему это не удалось – статьи такого масштаба появились только в начале работы в РМ. После вопросы о человеке в эмиграции уходят со страниц газет. Адамович оставляет свои размышления для «Комментариев», публикуя их в «Опытах», «Воздушных путях», «Новом журнале».

## Библиографический список

1. Георгий Адамович: Библиографический указатель работ о жизни и творчестве (1916 – 2010). Сост. и пред. О.А. Коростелев. *Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына*. 2012. Москва: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына, 2012: 479 – 586.
2. Климова Т.М. «Надо печататься и во Франции...»: Георгий Адамович в парижской газете «Русская мысль». *Адамович Г.В. Собрание сочинений*: в 18 т. Т. 11: Литература и жизнь: «Русская мысль» (1955 – 1972). Москва: Изд-во «Дмитрий Сечин», 2018.
3. «... Не скрывайте от меня Вашего настоящего мнения...»: Переписка Г.В. Адамовича с М.А. Алдановым (1944 – 1957). Предисл., подгот. текста и коммент. О.А. Коростелева. *Ежегодник Дома русского зарубежья имени Александра Солженицына*. 2011. Москва: Дом русского зарубежья имени Александра Солженицына, 2011: 290 – 478.
4. Бунин И.А. Литературное наследство. Т. 84. Кн. I. М.: Наука, 1973. С. 679 – цитата по: О.А. Коростелев. «Без красок и почти без слов...» (поэзия Георгия Адамовича). *Собрание сочинений*: в 18 т. Т. 1: Стихи, проза, переводы. Москва: Изд-во «Дмитрий Сечин», 2015: с. 15.
5. Beinecke Rare Book and Manuscript Library, Yale University. Mark Weinbaum papers. Gen MSS 106. Box 1. Folder 1.
6. Письма Георгия Адамовича. Публ. и примеч. В. Крейда. *Новый журнал*. 1994; 194: 257 – 319.
7. BAR Ms Coll.Poliakov. Box 1. Folder 1.
8. Адамович Г.В. Памяти Аминадо. *Новое русское слово*. 1957; 2 декабря. № 16228.
9. Адамович Г.В. Памяти Газданова. *Новое русское слово*. 1971; 11 декабря.
10. Адамович Г.В. Неужели это кончилось? *Новое русское слово*. 1953; 22 ноября; № 15184: С. 8.
11. Адамович Г.В. *Собрание сочинений*: в 18 т. Т. 11: Литература и жизнь: «Русская мысль» (1955 – 1972). Москва: Изд-во «Дмитрий Сечин», 2018.
12. В.С. Варшавский. *Незамеченное поколение*. Нью-Йорк, 1956.
13. Адамович Г.В. Комментарии. *Числа*. 1930; 1: С. 136.
14. Адамович Г.В. *Собрание сочинений*. Литературные заметки: в 5-х кн. Кн. 2 («Последние новости» 1932-1933). Подг. текста, сост. и примеч. О.А. Коростелева. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007.
15. Адамович Г.В. «Последние новости». 1936 – 1940. Подг. текста, сост. и примеч. О. А. Коростелева. Санкт-Петербург: Алетейя, 2018.
16. К истории «встречи двух эмиграций»: Документ из архива Р.Н. Гринберга. Публ. Р.Янгирова. *Canadian-American Slavic Studies*. 2003; Vol. 37 # 1-2 (spring-summer): 121 – 131.
17. Коростелев О.А. Журнал-лаборатория на перекрестке мнений двух волн эмиграции: «Опыты» (Нью-Йорк, 1953 – 1958). *История российского зарубежья. Эмиграция из СССР-России 1941 – 2001 гг.*: сборник статей. Под редакцией Ю.А. Полякова, Г.Я. Тарле (сост.), О.В. Будницкого. Москва: ИРИ РАН, 2007: 103 – 117.
18. Коростелев О.А. Подчиняясь не логике, но истине... («Литературные беседы» Георгия Адамовича в «Звене»). Адамович Г.В. *Собрание сочинений*: в 18 т. Т. 2: Литературные беседы («Звено»: 1923 – 1928). Москва: Изд-во «Дмитрий Сечин», 2018: С. 12.
19. *Новый журнал*. 1965; № 78: С. 115.
20. Адамович Г.В. Анненский и Гумилев. *Новое русское слово*. 1965; 2 мая.
21. Адамович Г.В. «Последние новости». 1934 – 1935. Подг. текста, сост. и примеч. О. А. Коростелева. Санкт-Петербург: Алетейя, 2015.
22. Адамович Г.В. К спорам о Есенине. *Новое русское слово*. 1950; 24 декабря; № 14121: С. 8.

## References

1. Georgij Adamovich: Bibliograficheskij ukazatel' rabot o zhizni i tvorchestve (1916 – 2010). Sost. i pred. O.A. Korostelev. *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna*. 2012. Moskva: Dom russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna, 2012: 479 – 586.
2. Klimova T.M. «Nado pechatat'sya i vo Francii...»: Georgij Adamovich v parizhskoj gazete «Russkaya mysl'». *Adamovich G.V. Sobraenie sochinenij*: v 18 t. T. 11: Literatura i zhizn': «Russkaya mysl'» (1955 – 1972). Moskva: Izd-vo «Dmitrij Sechin», 2018.
3. «... Ne skryvajte ot menya Vashego nastoyaschego mneniya...»: Perepiska G.V. Adamovicha s M.A. Aldanovym (1944 – 1957). Predisl., podgot. teksta i komment. O.A. Korosteleva. *Ezhegodnik Doma russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna*. 2011. Moskva: Dom russkogo zarubezh'ya imeni Aleksandra Solzhenitsyna, 2011: 290 – 478.
4. Bunin I.A. Literaturnoe nasledstvo, T. 84. Kn. I. M.: Nauka, 1973. S. 679 – citata po: O.A. Korostelev. «Bez krasok i pochti bez slov...» (po'eziya Georgiya Adamovicha). *Sobranie sochinenij*: V 18 t. T. 1: Stihi, proza, perevody. Moskva: Izd-vo «Dmitrij Sechin», 2015: s. 15.
5. Beinecke Rare Book and Manuscript Library, Yale University. Mark Weinbaum papers. Gen MSS 106. Box 1. Folder 1.
6. Pis'ma Georgiya Adamovicha. Publ. i primech. V. Krejda. *Novyj zhurnal*. 1994; 194: 257 – 319.
7. BAR Ms Coll.Poliakov. Box 1. Folder 1.
8. Adamovich G.V. Pamyati Aminado. *Novoe russkoe slovo*. 1957; 2 dekabrya. № 16228.
9. Adamovich G.V. Pamyati Gazdanova. *Novoe russkoe slovo*. 1971; 11 dekabrya.
10. Adamovich G.V. Neuzheli 'eto konchilos'? *Novoe russkoe slovo*. 1953; 22 noyabrya; № 15184: S. 8.
11. Adamovich G.V. *Sobranie sochinenij*: v 18 t. T. 11: Literatura i zhizn': «Russkaya mysl'» (1955 – 1972). Moskva: Izd-vo «Dmitrij Sechin», 2018.
12. V.S. Varshavskij. *Nezamechennoe pokolenie*. N'yu-Jork, 1956.
13. Adamovich G.V. Kommentarii. *Chisla*. 1930; 1: S. 136.
14. Adamovich G.V. *Sobranie sochinenij*. Literaturnye zametki: v 5-h kn. Kn. 2 («Poslednie novosti» 1932-1933). Podg. teksta, sost. i primech. O.A. Korosteleva. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2007.
15. Adamovich G.V. «Poslednie novosti». 1936 – 1940. Podg. teksta, sost. i primech. O. A. Korosteleva. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2018.
16. K istorii «vstrechi dvuh 'emigracij»: Dokument iz arhiva R.N. Grinberga. Publ. R.Yangirova. *Canadian-American Slavic Studies*. 2003; Vol. 37 # 1-2 (spring-summer): 121 – 131.
17. Korostelev O.A. Zhurnal-laboratoriya na perekrestke mnenij dvuh voln 'emigracij: «Opyty» (N'yu-Jork, 1953 – 1958). *Istoriya rossijskogo zarubezh'ya. 'Emigraciya iz SSSR-Rossii 1941 – 2001 gg.*: sbornik statej. Pod redakciej Yu.A. Polyakova, G.Ya. Tarle (sost.), O.V. Budnickogo. Moskva: IRI RAN, 2007: 103 – 117.
18. Korostelev O.A. Podchinyayas' ne logike, no istine... («Literaturnye besedy» Georgiya Adamovicha v «Zveno»). Adamovich G.V. *Sobranie sochinenij*: v 18 t. T. 2: Literaturnye besedy («Zveno»: 1923 – 1928). Moskva: Izd-vo «Dmitrij Sechin», 2018: S. 12.
19. *Novyj zhurnal*. 1965; № 78: S. 115.
20. Adamovich G.V. Annenskij i Gumilev. *Novoe russkoe slovo*. 1965; 2 maya.
21. Adamovich G.V. «Poslednie novosti». 1934 – 1935. Podg. teksta, sost. i primech. O. A. Korosteleva. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2015.
22. Adamovich G.V. K sporam o Eсенине. *Novoe russkoe slovo*. 1950; 24 dekabrya; № 14121: S. 8.

Статья поступила в редакцию 21.06.19

УДК 81

**Belous L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Literature, North-Ossetian State University n.a. K. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: belouslv@yandex.ru

**Parastayeva M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Russian and Foreign Literature, South-Ossetian State University n.a. A. Tibilov (Tskhinval, South Ossetia), E-mail: belouslv@yandex.ru

**INTERPRETATION OF WAR IN WORKS OF SOUTH-OSSETIAN AUTHORS (WITH REFERENCE TO WORKS OF T. TADTAEV).** The topic of the article is connected with the works of Tamerlan Tadtayev, a writer from the Republic of South Ossetia, who creates his texts in Russian. He writes about war and is a direct participant of the Georgian-South Ossetian wars in the Caucasus, so he can reasonably be considered as an author, whose work can be included into the corpus of modern battle prose. The article focuses on the stylistic features of his texts and how descriptions of the war in South Ossetia are radically different from the descriptions of the Chechen wars of the turn of the XX–XXI centuries. The main task of the researchers is an attempt on the example of one collection of stories to formulate and prove that radically different perception of war, which is characteristic of wars associated with the attack of an external enemy, from those battle events that do not have a patriotic orientation, are not defensive in nature. The concept of “a new concept of war” is supplemented by previously unspecified characteristics correlating with a different nature of fighting clashes of the turn of the century that took place on the territory of the Chechen Republic and the Republic of South Ossetia.

**Key words:** battle prose, South Ossetian war, interpretation, T. Tadtayev, stories, stylistics.

*Л.В. Белоус, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы, Северо-Осетинский государственный университет имени К. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: belouslv@yandex.ru*

*М.М. Парастаева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русской и зарубежной литературы, Юго-Осетинский государственный университет имени А. Тбилизова, Республика Южная Осетия, г. Цхинвал, E-mail: belouslv@yandex.ru*

## ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ВОЙНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮГО-ОСЕТИНСКИХ АВТОРОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Т. ТАДТАЕВА)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Республики Южная Осетия в рамках научного проекта № 19-512-07001 МОН РЮО\_а.*

Тема предлагаемой статьи связана с творчеством Тамерлана Тадтаева, писателя из Республики Южная Осетия, который создаёт свои тексты на русском языке. Он пишет о войне и является непосредственным участником грузино-юго-осетинских войн на Кавказе, поэтому может обоснованно рассматриваться как автор, чье творчество можно включить в корпус современной батальной прозы. В статье делается акцент на стилистических особенностях его текстов и на том, чем описание войны в Южной Осетии радикально отличается от описаний чеченских войн рубежа XX-XXI веков. Главной задачей авторов была попытка на примере одного сборника рассказов сформулировать и доказать то радикально иное восприятие войны, которое характерно для войн, связанных с нападением внешнего врага, от тех батальных событий, которые не имеют патриотической направленности, не являясь оборонительными по своей сути. Понятие «новая концепция войны» дополнено ранее не указанными характеристиками, соотношенными с разным характером боевых столкновений рубежа веков, имевших место на территории Чеченской Республики и Республики Южная Осетия.

*Ключевые слова и фразы:* батальная проза, югоосетинская война, интерпретация, Т. Тадтаев, рассказы, стилистика.

### 1. Интерпретация войны в современной батальной прозе на примере творчества Т. Тадтаева (сборник «Полиэтиленовый город»)

Писатели отражают в своих художественных текстах войны по-разному. В основе их попыток воспроизвести то, связано с боевыми действиями, могут лежать многочисленные подходы: попытки быть камерным, какими были представители так называемой «офицерской» прозы второй половины XX века; желание посмотреть на войну масштабно, что называется, «с высоты птичьего полета», как это делал Л. Толстой; можно относиться к батальным эпизодам истории романтично, что представлено в литературе творчеством Д. Давыдова; часто встречается также сугубо натуралистическое изображение сражений, как у В. Некрасова. Современные авторы, представляющие батальную прозу рубежа XX – XXI веков склонны смотреть на войну через объектив кинокамеры, тексты их часто репортажны, кинематографичны. Это помогает закрепить эффект достоверности, а еще позволяет создавать между автором текста и тем, что он описывает, границу, преграду в виде объектива, что делает происходящее не таким трагическим и страшным. Именно так пишет о войне Т. Тадтаев, современный писатель из Республики Южная Осетия, лично участвовавший в боевых действиях и выпустивший в 2013 году сборник «Полиэтиленовый город».

Как справедливо замечает Ж. Тарханова, «даже если Тадтаев пишет не на осетинском языке, он создает новое направление в осетинской литературе» [1]. На наш взгляд, вполне уместно было бы назвать данное направление натуралистическим. В современной осетинской русскоязычной литературе на сегодняшний день это направление представлено только одним автором: Т. Тадтаевым. Но у него, безусловно, могут и должны появиться последователи. Тем интереснее внимательно рассмотреть, как сделаны тексты осетинского автора и как представлена в них главная тематическая составляющая – вооруженное противостояние Грузии и Республики Южная Осетия.

Главная тема сборника – война, которая, что убедительно показывает Т. Тадтаев, охватывает все окружающее пространство: реальное, ментальное, духовное. Одни участники войны, одновременно её жертвы, просто хотят выжить, другие – отомстить. Кого-то тошнит, кому-то страшно, а кто-то отчетливо понимает, что происходящему не может быть оправдания.

Война для Т. Тадтаева и его героев – это психоз («...В сумасшедшие времена психи доминируют», – пишет автор [2, с. 139], порожденный неуверением правителей строить взаимоотношения с ближними, с экономикой, с историей, с жизнью и со смертью. В мире как бы больше не остается причин и следствий, если люди способны так обращаться с людьми. Поэтому в очень большой степени ужасы войны передаются осетинским автором через описание абсурдных ситуаций и через использование непригодных для данного конкретного случая сравнений, уточнений и метафор. Например, БТР может быть похож на ветряную мельницу, противостоящую Дон Кихоту [2, с. 14]; об убитом и исколотом ранами молодом «беодолаге» автор вдруг говорит, что его волосы были красиво пострижены, хотя это не имеет ровно никакого значения теперь, после его смерти, что усиливает трагизм произошедшего.

Война сравнивается с процессом киносъемки, причем, речь идет о дешевом боевике. Повод для сравнения – «нереальность» происходящего, невозможность поверить в то, что действительность такова, какой видят её участники боевых действий.

Воюющими война воспринимается как нечто между сном и явью, как пограничная зона. В войну нельзя поверить: она слишком ужасна, чтобы человеческое сознание её постигло: «Нет, не такой я представлял войну в самом начале. Думал, прославлюсь в жарком бою. А на деле собачий холод, нехватка патронов и еще много того, о чем даже говорить не хочется – подлость и мерзость. И один лишь Бог знает, когда все это закончится» [2, с. 223].

Война порождает жестокость, которую порой невозможно оправдать, потому что она направлена не только против вооруженных врагов, но и против людей, не участвующих в боевых операциях и не виноватых ни в чем, по большому счету. Так, например, происходит в эпизоде, когда по телефону, вытасченному из кармана убитого грузина, молодой парнишка-осетин звонит его матери и с энтузиазмом и не скрываемой злобой сообщает ей, что сына у нее больше нет [2, с. 32].

Некоторые используемые Тадтаевым фразы, употребляемые им без надрыва и пафоса (то есть для него описываемое совершенно обыденно), поражают и шокируют, например, такие: «Я как непьющий чувствовал себя изгоем, а тут еще мода пошла стрелять друг в друга» [2, с. 45]; «Я уже отскреб хозяев с одной стены» [2, с. 154].

Масштабы случившейся в Южной Осетии беды не могут не потрясти: Т. Тадтаев описывает села, возле каждого дома в которых стояла крышка гроба, а то и не одна, ведь нельзя быть на войне и не убивать, «на войне ангел и тот замараётся кровью невинного...» [2, с. 116].

Гибель некоторых героев можно назвать экзотической (после взрыва оторванная голова продолжает внимательно смотреть на собеседника, такое невозможно придумать), а бывает гибель романтическая, почти красивая: «Окунавшись с головой, он принялся намыливаться, пока не стал похож на глазированную фигурку. Шум реки приглушил звук выстрела, и мыльная пена на груди Алана стала розовой. Он попытался выбраться на берег, но потом как будто раздумал и, махнув рукой, погрузился в воду» [1, с. 181]. В последнем эпизоде особенно интересна авторская позиция, схожая с тем, каким образом предлагает своим последователям описывать действительность постмодернизм: максимально отстраненно, без демонстративной заинтересованности, с кажущимся равнодушием. Именно в постмодернистской эстетике, к которой Т. Тадтаев прибегает редко, но уверенно, таятся корни так называемого «чёрного юмора», пугающего многих читателей сборника, как и ненормативная лексика, активно и оправданно используемая в рассказах.

Одно из основных чувств на войне – это чувство страха, о котором Т. Тадтаев пишет много, часто и разнообразно. Страх выглядит по-разному. Он у Тадтаева «скизский». Страх «выжимает из человека пот» и делает ноги «тяжелыми, как гири» [2, с. 38]. Писатель пытается найти адекватные определения и слова, чтобы описать суть страха: «Как будто давили ногами мое сердце» [2, с. 30]. У страха есть несколько странных свойств, к которым герои умеют приспособиться. Особенно страшным на войне представляется соседство живых и мертвых, буквальное соседство. Нарушается самая значительная для человека экзистенциальная граница. Очень близко, рядом в подвалах оказывались погибшие и прячущиеся люди: нельзя было ничего предпринять, потому что выйти наружу не представлялось возможным. Страшно еще и то, что ночью война не отпускает, заполняя собой все сонные кошмары.

Конечно, сила эмоций, переживаемых на войне, требует каких-то ощутимых мер по их нейтрализации. Самая доступная из этих мер – алкоголь. Пьянство, судя по текстам Т. Тадтаева, приобретало в Цхинвале в дни и месяцы войны катастрофические масштабы и тотальный характер. Наркотики тоже не обошли защитников столицы Южной Осетии стороной, многие могли в те дни повторить молитву одного из героев Т. Тадтаева: «Господи Боже, пошли мне сил соскочить с иглы или заберу к себе, потому что я не знаю, зачем жить дальше. Все, кого я любил, под землей, а то, что происходит сейчас на ней, непонятно, да и неинтересно» [2, с. 189]. Но лучший способ отвлечься и успокоиться на войне – погрузиться в «теплый омут прошлого» [2, с. 129]. И тут снова нарушается барьер. На сей раз между настоящим и ушедшим.

Есть люди, для которых война – их стихия, в ней они чувствуют себя жутко, страшно, отвратительно, но лучше, чем где бы то ни было еще. Для них война – «лекарство против морщин» [2, с. 131]. И это приобретенное качество. Опыт

войны, как плохая привычка, затягивает в свой омут и становится необходимым, как воздух. Вот что для автора сборника рассказов самое жуткое на войне.

Деньги как таковые перестают быть ценностью в экстремальных условиях. Не раз героям сборника предоставляется возможность «набить свой десантный ранец баблом» [2, с. 29], но они этого не делают даже не в силу высоких моральных качеств, а просто потому, что не верят в возможность остаться в живых, а на «Том свете» деньги им ни к чему. Смерть становится до такой степени привычной, почти родной, что Т.Тадтаев позволяет себе сказать, что она «обнимает и целует» [2, с. 39] своих «подопечных». Огромное число погибших Т.Тадтаев сравнивает с навязчивым тополиным пухом. Души умерших легки и многочисленны, они заполняют собой практически все пространство.

На войне, конечно, много слез. Но, если верить Т.Тадтаеву, слез еще больше после войны, когда наступает осознание произошедшего, когда приходит тишина и становится возможным трезво оценить масштабы случившегося.

Другим признаком поствоенного, если так можно сказать, синдрома является деление людей на тех, кто все пережил, и тех, кто (причина не имеет значения) не участвовал в боевых действиях, «когда небо упало на землю и раздавило наши души» [2, с. 37]. Этот конфликт разрастается в конфликт, границу, стену непонимания между писателем, который участвовал в боевых действиях, и читателем, который оказался не задействованным и теперь обязан хотя бы прочитать о том, что пришлось пережить другим. Данная особенность очень характерна для современной батальной прозы, особенно ярко она проявилась в повести В.Миронова «Я был на этой войне».

Несколько раз писатель от имени своих героев задает важнейший, по его мнению, на войне вопрос: «А ради чего? Кто-нибудь может объяснить?» [2, с. 18]. Но ответ очевиден для внимательного читателя. Ради свободы, которая выше и глуже логики и здравого смысла. Она, если верить Т.Тадтаеву, а он, нельзя не признать, очень убедителен, отвергает даже нравственность, позволяя буквально все, кроме каких бы то ни было запретов. Кстати, уверенности в собственной правоте были лишены участники другой кавказской войны рубежа XX и XXI веков: войны, которая вошла в историю как чеченская. Она была еще страшнее именно потому, что ответов не было, оставались одни вопросы.

В блиц-интервью информационному агентству «Рес» на вопрос о том, что для него является наивысшим счастьем, Т.Тадтаев ответил так: «Быть свободным. За это я и воевал» [3].

Война спланирует, а не разобщает. Друзей воюющие молодые люди предпочитают именовать братьями по оружию. Некоторые негласные кодексы и благородные законы продолжают действовать и на войне: осетинские добровольцы, к примеру, не позволяли себе стрелять врагам в спину. И еще на войне остается место обычаю, который хранится в человеке на каком-то генном уровне. Когда женщина бросила между дерущимися насмерть косынку, то драка тут же прекратилась, воины отпрянули друг от друга, хотя это не остудило их, а, напротив, даже распалило ненависть.

Безусловно, в творчестве Т.Тадтаева очень важное место занимает русская тема. В рассказах осетинских добровольцев русские – желанная мечта. Они спасители. Но добровольцы хорошо понимают, что русские солдаты, которых ждут дома, не обязаны проливать кровь за Южную Осетию, поэтому основная тяжесть противодействия грузинскому нападению должна лечь на плечи Осетии. Такая позиция для Т.Тадтаева максимально правильна. Отсюда проистекает и кажущаяся несправедливой и особенно жуткой ненависть к своим, осетинским, мужчинам, которые с женщинами, стариками и детьми прятались в подвалах Цхинвала. Еще одно чувство, которое вызывают у участников боевых действий с осетинской стороны русские, – это чувство благодарности.

Т.Тадтаев ставит в своих рассказах диагноз не себе даже, а своему поколению: вирус войны. Проявления этой болезни – желание ненавидеть и убивать. Суть её – психическое расстройство. Действие – «высушивание» человека через страх, отчаяние и ненависть. С причинами все очень сложно: Т.Тадтаев видит заражение вируса в распаде СССР. И даже еще раньше: в создании СССР В. Лениным.

## 2. Стилистические особенности батальной прозы Т.Тадтаева

Главный прием, используемый автором для создания эффекта достоверности, – репортажная стилистика, хроникальность, имитация передачи информации с места события в режиме «онлайн». Ощущение присутствия читателя прямо там, где происходит описываемое Т.Тадтаевым, усиливается с помощью частого использования настоящего времени глаголов во многих текстах.

Один из любимых приемов Т.Тадтаева – контраст, противопоставление, антитеза. С одной стороны, война, с другой, – то, что было бы, если бы её не было: «Я бы сейчас загорал на горячих камнях и смотрел на попки купальщицы» [2, с. 20].

Писатель активно пользуется отвращением как эмоцией, вызывающей в человеке физиологические последствия; эмоцией настолько сильной, что она остается в памяти человека дольше других испытанных переживаний. Когда Т.Тадтаев описывает свиней, обжираться вывалившимися кишками убитых, он пытается заставить читателя буквально всем организмом ощутить кошмар войны и понять нутром, что ее, войны, быть не должно.

Ольга Холянова, автор короткой, но очень емкой заметки о творчестве Тадтаева, говорит следующее: «Особенностью прозы Тадтаева можно назвать периодические «флэшбеки» – при виде знакомых улиц, разрушенных войной, героя захлестывают воспоминания о мирной жизни, о детстве, или же, наоборот,

о первых днях войны. Этой творческой манере он не изменил и после того, как рассказы в духе раннего Селина, с полными черного юмора хлесткими метафорами («Ты поздно раскинул мозгами в чужом саду незнакомого тебе народа», – обращается герой к врагу, которому только что прострелил голову), сменились на несколько более гуманистические произведения, где чувствуется усилившаяся усталость от бесконечной войны» [4]. Ретроспекции, как правило, связаны с описанием мирной жизни героев Т.Тадтаева.

Из той же довоенной действительности происходят редко, но к месту используемые автором литературные сравнения. В литературном пространстве находятся примеры на все случаи жизни. Так, один герой по имени Буро похож на Тараса Бульбу, учившего своих сыновей уму-разуму, другой персонаж вспоминает пример Гаруна, «бежавшего быстрее лани»; третий сравнивается с Паниковским, хотя у него, в отличие от сына лейтенанта Шмидта, были молодость, сила и отвага. Любимая девушка из Киева названа «панночкой», что, безусловно, отсылает читателя к гоголевскому творчеству.

На страницах военных рассказов Т.Тадтаева встречаются легендарные эпические предки осетин – воинственные и бесстрашные нартты, которые смеялись над стариками, потому что мужчина должен был, по их понятиям, встретить свою смерть в бою, а доживший до седин – трус.

О преклонении автора перед героями войны говорит сравнение их с Христом, который тащит свой крест на Голгофу [2, с. 97]. В современной батальной прозе такой подход характерен для творчества А. Проханова. Эпиграф к его роману «Идущие в ночи» – это цитата из Библии, описывающая, что Иисус был облечен в одежду, обгабленную кровью. В контексте Книги откровения от апостола Иоанна, также известно (об этом говорится и в Апокалипсисе), что у Иисуса есть предназначение Воина, вступающего в победоносное сражение. Иисус выходит на поле битвы (это, кстати, тоже граница между миром и войной), сражается в первых рядах и уничтожает врага. Следовательно, все солдаты, которые погибли в войне, умерли как мученики. Без мученичества не может быть победы. Это главная идея А. Проханова, которая активно повторяется и в других художественных текстах о современных войнах. И Тадтаев не является исключением.

Некоторые отрывки рассказов Т.Тадтаева созданы в стиле восточной поэзии: танка или хокку. Сходство связано, прежде всего, с ритмом и с желанием запечатлеть мгновенную эмоцию, зафиксировать не секунду даже, а миг. Роднит стилистику подобных тадтаевских высказываний с восточной поэзией еще и параллелизм (человеческие чувства сравниваются с какими-то иными параметрами: природными или предметными): «Осень плачет над ушедшим летом, высасывая влагу из еще не успевших пожелтеть листьев. Я тоже вспоминаю август и друзей, сорванных войной с дерева жизни» [2, с. 41]; «В зубах я держу тонкую белую ниточку воздушного шара, надутую моими воспоминаниями. Уже выпали зубы и слетела нить, но шар надо мной, и я никак не могу избавиться от него» [2, с. 41].

Герои Т.Тадтаева, как утверждает сам автор, не вымышленные, а собирательные образы: «Возьмем того же Хряка. В нем и геройство, и простота, и своенравие, и толкача наглости. Все эти качества, в той или иной мере, присущи нашим цхинвальским ребятам» [5]. Лирический герой же Т.Тадтаева – не одно и то же лицо на протяжении сборника, он разный, но почти всегда он обозначен местоимением «я». То есть многих своих знакомых, друзей, живых и мертвых, писатель представляет изнутри, создавая образ поколения, очень обобщенный и наделенный неповторимым опытом. «Я» для Тамерлана Тадтаева – «поколенческая» категория. Это большая группа людей, осетин, которые имеют важные общие воспоминания, связанные с жестокой, несправедливой националистической войной. Лирический герой писателя уверен в том, что он слишком соленый от слез, пролитых на могилах друзей [2, с. 40].

В одном из своих интервью [6] писатель признается, что хотел бы создать сценарий, который не затеряется среди других. «Сценарность», кинематографичность является одной из наиболее ярких черт стиля осетинского автора: он выстраивает интервью и пейзажи, устанавливает в определенном месте виртуальную камеру, создает диалоги, которые легко можно было бы воспроизвести вслух, подробно описывает предметы и явления, способные стать основой, базой «крупных планов».

Т.Тадтаев интересен читателю не только тем, что стал хроникером последней кавказской войны, но и тем, что он смело, отчаянно болеет за свой народ, а потому считает себя вправе говорить представителям осетинского этноса крайне нелепые приписываемые слова: «Выть хочется, когда смотришь на то, что происходит вокруг. Восемнадцать лет шла война на Юге, и уже не помнят имена зарытых в землю героев, а здесь, на Севере, убивают детей в школах. Беспан все еще кроветочит. Избиение младенцев. Взрывы на базарах. Наркомания. Нация тает на глазах... Молчание ягнят. Привыкли. Так нам и надо, потомкам аланов, в стране Алянии. Довоевались, арийцы – светловолосые бестии» [2, с. 71].

Последний рассказ сборника шокирует. Прежде всего, тем, что написан он от лица погибшего на войне молодого человека, что придает тексту эпическое звучание.

Страшные слова произносит его мать: «...Я привыкла, устала, и сердце мое окаменело. У меня даже слез не осталось, чтоб оплакать тебя...» [2, с. 269].

Но еще более мощные по воздействию на читателя слова исходят от самого погибшего: «Фронтвики стремились попасть именно во двор этой школы, потому что здесь как-то почетней, да и ребята все знакомые. Мертвецы потеснили

школу, но уже негде было хоронить, и снова заработало Згудерское кладбище. Вначале к нам приходили. Но приходившие сами легли рядом, и могилы наши заросли травой» [2, с. 269].

Книга «Полиэтиленовый город» написана Т. Тадтаевым именно для того, чтобы в ответ на горькую исповедь погибшего героя, не совсем традиционно, не блещущего славой и благородством, но настоящего, родного и близкого, уверенного в том, что его забыли, читателям захотелось бы ответить отрицательно.

Т. Тадтаев говорит, что ему важно, «чтобы те ребята, которые сражались, заняли свое достойное место в истории, чтобы внедряемое в наше общество

беспамятство прекратилось и уже не могло бы иметь продолжения. Если они – и Парпат, и Колорадо, и все ребята, которых уже сегодня нет с нами, которые были на самом деле героями, займут свое место в истории Осетии, то все встанет на свои места. И тогда подлостей будет поменьше. Это мое глубокое убеждение» [7].

Сборник талантливого осетинского автора содержит элементы множества жанров: биографии, мемуаров, исповеди, проповеди, молитвы, но прежде всего эта книга – памятник тем, кто не пожалел своей жизни, чтобы отстоять родину, спасти её от врага и сделать то, о чем так мечтал основоположник осетинской литературы Коста Хетагуров: один шаг к свободе своего народа.

#### Библиографический список

1. Тарханова Ж. *Война глазами Т. Тадтаева*. Available at: [www.ekhhokavkaza.ru](http://www.ekhhokavkaza.ru)
2. Тадтаев Т. *Полиэтиленовый город*. Москва: «Издательство СЕМ», 2013.
3. Тадтаев Т. «Я пишу о том, что видел своими глазами, через что прошел сам». *Блиц-интервью ИА «Рес»*. Available at: [cominf.org/node/1166487661](http://cominf.org/node/1166487661)
4. Холыанова О. Тимерлан Тадтаев. *Бесконецная война*. Available at: [gradus.pro/pod-muxoj/literature/timerlan-tadtaev-beskonechnaya-vojna.html](http://gradus.pro/pod-muxoj/literature/timerlan-tadtaev-beskonechnaya-vojna.html)
5. Тадтаев Т. *Мои рассказы о ребятах, которые защищали наш город в огненные 90-е* (перепечатка интервью Т. Тадтаева юго-осетинской газете «Республика», автор материала – Тибиллов И.). Available at: [osinform.ru](http://osinform.ru)
6. Тадтаев Т. «Ничего страшнее августа 2008-го уже произойти не может». Available at: [osetia.kvsa.ru](http://osetia.kvsa.ru)
7. Тадтаев Т. «Я увидел войну собственными глазами – страшную, мерзкую, с продажными политиками и зарытыми в землю героями». *Интервью ИА*. Available at: «Рес»//[cominf.org/node/1166493602](http://cominf.org/node/1166493602)

#### References

1. Tarhanova Zh. *Vojna glazami T. Tadtaeva*. Available at: [www.ekhhokavkaza.ru](http://www.ekhhokavkaza.ru)
2. Tadtaev T. *Poli'etilenovyy gorod*. Moskva: «Izdatel'stvo SEM», 2013.
3. Tadtaev T. «Ya pishu o tom, chto videl svoimi glazami, cherez chto proshel sam». *Blic-interv'y u IA «Res»*. Available at: [cominf.org/node/1166487661](http://cominf.org/node/1166487661)
4. Holyanova O. Tamerlan Tadtaev. *Beskonechnaya vojna*. Available at: [gradus.pro/pod-muxoj/literature/timerlan-tadtaev-beskonechnaya-vojna.html](http://gradus.pro/pod-muxoj/literature/timerlan-tadtaev-beskonechnaya-vojna.html)
5. Tadtaev T. *Moi rasskazy o reb'yatah, kotorye zaschischali nash gorod v ognennyye 90-e* (perepechatka interv'y u T. Tadtaeva yugo-osetinskoy gazete «Respublika», avtor materiala – Tibilov I.). Available at: [osinform.ru](http://osinform.ru)
6. Tadtaev T. «Nichego strashnee avgusta 2008-go uzhe proizoyti ne mozhet». Available at: [osetia.kvsa.ru](http://osetia.kvsa.ru)
7. Tadtaev T. «Ya uvidel voynu sobstvennymi glazami – strashnuyu, merzkuyu, s prodazhnymi politikami i zarytymi v zemlyu geroyami». *Interv'y u IA*. Available at: «Res»//[cominf.org/node/1166493602](http://cominf.org/node/1166493602)

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 81

**Borodulina N.Yu.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: [nat-borodulina@yandex.ru](mailto:nat-borodulina@yandex.ru)  
**Makeeva M.N.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: [marnikma@inbox.ru](mailto:marnikma@inbox.ru)  
**Ilyina I.E.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: [ser\\_il@mail.ru](mailto:ser_il@mail.ru)

**SPATIAL AND ORIENTATIONAL METAPHORICAL MODELS AS A BASIS OF TERM FORMATION AND AN IMPORTANT COMPONENT OF METAPHORICAL PICTURE OF THE WORLD OF ECONOMICS.** On the basis of cognitive approach the article shows the role of spatial and orientational metaphors in the terminological system and in the language of economical science. The study is conducted on the material of Russian, English and French languages. Illustrative material is obtained by the method of continuous sampling from the texts of leading European print media, economical and explanatory dictionaries. The relevance and originality of the study involves the usage of modern linguistic material and the promising technique of analysis, cognitive modeling. The authors analyze the role of spatial and orientational metaphorical model in the formation of economical terminological system and in the development of metaphorical picture of the world of economics. It turns out that in the majority of metaphors verbalizing economical realia metaphorical transfer is based on the conception of orientation and motion in the space. Authors' conclusions are based on the classical work by G. Lakoff and M. Johnson "Metaphors We Live By". It is shown that in the analyzed model semantic motivation of metaphorical transfer is based on the opposition of *to* and *from*, *top-bottom* relations, orientation in the space *forward-backward* (motion along a straight line). The findings allow the authors to conclude that it's a common model for European languages; manifestations of cultural markedness are rare.

**Key words:** metaphor, metaphorical model, term, metaphorical picture of the world, categorization, conceptualization.

**Н.Ю. Бородулина**, д-р филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: [nat-borodulina@yandex.ru](mailto:nat-borodulina@yandex.ru)  
**М.Н. Макеева**, д-р филол. наук, проф., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: [marnikma@inbox.ru](mailto:marnikma@inbox.ru)  
**И.Е. Ильина**, канд. филол. наук, доц., Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, E-mail: [ser\\_il@mail.ru](mailto:ser_il@mail.ru)

## ПРОСТРАНСТВЕННО-ОРИЕНТАЦИОННЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ОСНОВА ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ И КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЭКОНОМИКИ

На основе когнитивного подхода в статье показана роль пространственно-ориентационных метафор в терминосистеме и в языке науки экономики. Исследование проведено на русском, английском и французском языках. Иллюстративный материал получен методом сплошной выборки из текстов ведущих европейских изданий, экономических и толковых словарей. Актуальность и новизна статьи заключается в обращении к современному языковому материалу и к перспективному методу анализа, когнитивному моделированию. Проанализировано использование пространственно-ориентационной метафорической модели как в формировании экономической терминосистемы, так и в создании метафорической картины мира экономики. Впервые показано, что основой метафорического переноса большинства метафор, вербализирующих реалии мира экономики, является идея ориентации и перемещения в пространстве. Выводы авторов базируются на классической работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». Продemonстрировано, что в качестве семантического обоснования метафорического переноса в исследуемой модели применяются оппозиции состояний **в** и **из**, отношений **верх** – **низ**, ориентации в пространстве **вперед** – **назад** (движение по прямой линии). Представленный материал позволяет сделать вывод, что модель универсальна для европейских языков, проявления культурной маркированности незначительны.

**Ключевые слова:** метафора, метафорическая модель, термин, метафорическая картина мира, категоризация, концептуализация.

В рамках когнитивного подхода в данной работе акцентируется роль пространственно-ориентационных метафор и подчеркивается их важнейшее место в терминосистеме и в языке науки экономики. В качестве иллюстративного матери-

ала используются метафорические контексты, извлеченные методом сплошной выборки из текстов ведущих европейских изданий (рубрика «Экономика») [1 – 7], экономических и толковых словарей [8 – 14]. Исследование проведено на трех

европейских языках, русском, английском и французском, что позволяет сделать вывод о наличии общих метафорических моделей, а также о проявлении национально-культурной специфики метафорической картины мира экономики.

Актуальность проведенного изыскания усматривается в обращении к современному языковому материалу и в использовании перспективного в данный момент метода анализа – когнитивное моделирование. Так, Л.М. Алексеева и С.Л. Мишланова приводят следующие доводы в пользу когнитивного подхода при описании терминологии (а мы имеем в виду, что в основном метафорическая картина мира экономики складывается из терминов): термин можно быть изучен не только сам по себе, но и в том виде, в каком он представляется исследователем; когнитивная лингвистика примиряет исследователей с идеей сложности и противоречивости термина; акцентируется изучение внутренних закономерностей конкретных свойств термина; происходит осмысление новых, более глубоких проблем термина, в число которых входит проблема отношения человека к окружающему миру и его стремление обозначить в языке результаты своего познания [15, с. 10]. Актуальность исследования заключается также в том, что экономика является одной из доминантных тем современных печатных изданий и электронных СМИ. Доступность современных СМИ, с одной стороны, приводит к тому, что повседневное общение пронизано дебатами на экономические темы, и в центре обсуждений неизбежно находятся такие проблемы, как курсы валют, ценовая политика, пенсионная реформа, итоги экономических форумов и т. п. С другой стороны, именно благодаря интенсивному развитию СМИ и частности широкому использованию Интернет-версий известных мировых источников информации процесс метафоризации языка экономики значительно ускорился. Те, кто обсуждает проблемы экономики, вынуждены прибегать к языковым средствам, свойственным бытовому общению. Чтобы упростить понимание и увеличить информативность сообщений, дать им оценки с опорой на знания, которые хранятся в коллективной и индивидуальной памяти социума, участники коммуникации и авторы экономических текстов не могут в данном случае обойтись без метафор, которые могут быть основой экономического термина, а также и выступать в качестве образного средства, помогающего продуценту репрезентировать события, объекты и субъекты мира экономики. Вместе эти метафоры образуют метафорическую картину мира экономики.

Научная новизна статьи усматривается в том, что впервые на материале трех европейских языков обосновывается значение пространственно-ориентационной метафорической модели в формировании экономической терминосистемы, а также показана роль пространственно-ориентационных метафор, участвующих в создании метафорической картины мира экономики. При этом под терминосистемой понимается совокупность терминологических единиц, репрезентирующих специфические знания и обусловленные интегративной связью с профессиональной коммуникацией, профессиональным и обыденным познанием. Метафорическая картина мира экономики есть наглядный, характерный для современной исторической эпохи интегральный образ мира экономики, сложившийся в результате синтеза отраженных метафорами знаний о реальных событиях, явлениях, объектах и субъектах экономической действительности. В обоих определениях подразумевается участие метафор и метафорических моделей, в первом упор делается на метафоры-термины, во втором – на креативные метафоры, позволяющие не только объективировать экономические реалии, но и дать их оценку, выразить отношение к описываемым событиям и воздействовать на реакцию реципиента.

Целью настоящей статьи является анализ пространственно-ориентационной метафорической модели в терминосистеме и в картине мира экономики. Показано, что большинство метафор, которые в соответствии с выявлением источником переноса значения могут классифицироваться как транспортные, физические, механические, строительные, анималистические, морбальные и т.п., в основании метафорического переноса опираются на идеи ориентации и перемещения в пространстве. Полученные авторами выводы базируются на ставшей классической работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем», в ней метафоры, категоризирующие абстрактные сущности путем очерчивания их границ в пространстве, представляются как онтологические метафоры, используемые для постижения событий, действий, занятий и состояний. Понятие пространства определяет базовое различие между состояниями **в** и **из** [16]. Следует отметить тот факт, что отечественные и зарубежные когнитологи, занимающиеся вопросами языкового оперирования знанием, под данным углом зрения рассматривают метафоры познания (онтологические метафоры), в том числе метафоры пространства [17 – 22].

В пространственно-ориентационной метафорической модели наблюдается, во-первых, движение по вертикали. При этом метафоры, которые позиционируют экономические события и действия как находящиеся сверху, обладают обычно положительной оценкой описываемым с их помощью процессов: *рост / growth / croissance* (совершенствование процесса, качественное улучшение); *взлет (экономический) / take-off / décollage* (появление автоматизма хозяйственного роста); *пуск, запуск / starting / démarrage* (начало производства, движение вперед, налаживание). Во-вторых, выявляются метафоры, основанные на идеи движения вниз, часто они имеют отрицательную окраску: *падение, спад / slump / chute, retombée* (снижение активности, ценности, курса и т.п.); *дно (кризиса) / bottom / dessous*.

Различие между состояниями **в** и **из** наиболее всего проявляется при описании экономического кризиса. В русском, английском и французском языках глубина кризиса и сложности состояния экономики характеризуются через метафоры, означающие низшую точку падения: *пропасть, воронка, бездна, пучина, яма / precipice, abyss, chasm, gap; gulf, chasm / abîme, fossé, gouffre, précipice, trou*. Большинство метафор являются общими для анализируемых языков. Так, в следующих примерах через метафору *яма / pit / trou* показано скатывание экономики до низшей точки развития: *вытащить мировую экономику из ямы / is Ukraine another bottomless pit? / l'économie américaine est sortie du trou?* Особого внимания заслуживает метафора *дно / bottom / dessous* как выражение самого низкого уровня деловой активности в экономике. Она присутствует во всех анализируемых языках: *дно кризиса; российская экономика «ползет по дну» / Eurozone economy: bottom of the class? / Forbes: Russia's economy reaches the bottom / les dessous de la crise financière mondiale*. Но русская метафора может быть охарактеризована как культурно-маркированная; она гораздо более продуктивна в виду богатого культурологического наследия: пьеса Горького «На дне», многочисленные фразеологизмы, идиомы и поговорки (*двойное дно; тянуть на дно; ни дна, ни покрышки; мелко плавать, дно задевать* и т. п.) и породила в дни финансового кризиса такие яркие авторские метафорические контексты, как: «... *пробили дно самых тяжелых ожиданий*» (Д. Медведев); «... *дно кризиса еще будет растянутым*» (А. Кудрин); «*У Украины ноги коротки, чтобы достать до дна ...*» (В. Черномырдин).

С точки зрения когнитивного подхода к анализу метафор кризисного периода, как считает Ю.В. Калугина [23], многие морбальные метафоры могут быть отнесены к пространственно-ориентационной модели. Так например, будучи ориентированы на человека, рынки, главные участники экономического процесса, предстают как люди, пораженные некой болезнью (*парализованные рынки / paralyzed markets / la paralysie des marchés*), которая дает осложнение (обездвиженность) на главный орган (финансовую систему). В период кризиса рынок через метафору представлен как пораженный недугом физический объект, вынуждающий его склоняться **вниз**. При выздоровлении, наоборот, человек распрямляется, встает и становится выше, тем самым может быть объяснено отнесение метафор *излечить от экономического кризиса / to cure the economic crisis / remédier la crise économique; оздоровить финансы / to restore financial health / assainir les finances publiques* к пространственно-ориентационной метафоре, имеющей семантику **вверх**.

Согласно той же логике, многие природоморфные метафоры также могут быть отнесены к пространственно-ориентационной модели, в которой сфера-цель (экономика) интерпретируется как уменьшающая свои возможности за счет движения вниз, связанного с природными явлениями, при этом часто подчеркивается либо резкий (*обвал / fall / effondrement*), либо хаотический характер движения (*землетрясение / earthquake / séisme; шторм / storm / tempête*), что усиливает отрицательную оценку описываемых событий: *угрожает обвал экономики; не заинтересована в обрушении доллара; fall in oil prices threatens Africa's economic growth; l'effondrement du marché et des importations; восстановление после «финансового землетрясения»; the next global financial earthquake is relatively easy; le séisme financier*. В. Путин назвал мировой кризис «*идеальным штормом*», в эпицентре которого оказалась, в том числе и Россия.

Многие экономические термины образованы метафорически с учетом семантики движения вверх или вниз, например:

*замораживание (заморозка) заработной платы / wage freeze / gel (geler)* – форма политики доходов, состоящая в законодательном запрещении повышения заработной платы в течение определенного временного периода; в установлении максимальных пределов роста;

*мягкая посадка / soft landing / atterrissage délicat* – вхождение страны или региона в депрессию, если при этом страна или регион испытывают минимальные трудности; отличается от *жесткой посадки / hard landing / atterrissage brutal; мягкое приземление / soft landing / atterrissage doux* – плавное снижение валютного курса до стационарного уровня после его повышения;

*перелов капитала / capital movement, mobility of capital / déplacement du capital* – перевод капиталов между странами; осуществляется компаниями, частными лицами;

*плавающий валютный курс / floating exchange rate / régime de changes flottants* – свободный меняющийся, колеблющийся курс валюты; его величина определяется рыночной конъюнктурой, спросом и предложением и т. п.

*ползущая инфляция / creeping inflation / inflation grimpante, rampante* – инфляция, развивающаяся относительно медленными темпами;

*приток (стекаться) / inflow, flow / afflux, affluer* – поступление капиталов, появление клиентов;

*«прорыв» / breakout / percée* – развитие конъюнктуры всего рынка, его отдельных секторов;

*резкий скачок, подскокивание, рывок / jump / soubresaut, sursaut* – сильное изменение; потрясение в экономическом развитии;

*свободное падение / free fall / chute libre* – отсутствие контроля в экономическом развитии;

*спираль / spiral / spirale* – развитие экономики, когда каждый виток как бы повторяет предыдущий на новом, более высоком уровне.

Смысловая нагрузка некоторых банковских терминов, выраженных анималистическими метафорами, также заключается в оппозиции пространственных отношений **верх – низ**. Так, инвестор типа *бык / bull / taureau* – это тот, кто скакует или сохраняет акции; он играет на повышение (бьет рогами снизу вверх), а инвестор типа *медведь / bear / ours* играет на понижение (бьет лапой сверху вниз).

В европейских языках могут наблюдаться некоторые несовпадения. Например, во французском языке слова *plafond* «потолок» и *plancher* «пол» означают соответственно верхний и нижний пределы колебания цен. В русском языке представлено только первое понятие – *потолок*. Установление потолка на валютном рынке не должно позволить естественному движению курсов экономических валют *пробить потолок* [24].

Пространственно-ориентированная метафорическая модель включает также семантическую оппозицию движения (ориентации) в пространстве **вперед – назад**. Эту семантическую нагрузку имеют в основании переноса многие транспортные, строительные и механические термины-метафоры, репрезентирующие экономическую деятельность или экономические объекты как способствующие либо замедляющие развитие экономики предприятия, отрасли, государства. Например:

*бегство капиталов, отлив, отток, утечка капитала / flight of capital, capital outflows / fuite de capitaux, évasion reflux de capitaux* – стихийный, не регулируемый отток денежных средств предприятий и населения за рубеж;

*валютный коридор / exchange rate corridor / taux de couloir* – система установления валютного курса;

*дрейф, дрейфовать / drift / dérive* – спокойное состояние дел; медленное продвижение экономики вперед;

*канал сбыта / distribution channel / canal de distribution* – ряд фирм, участвующих в покупке и продаже товаров;

*локомотив / locomotive / locomotive* – отрасль, которая является или может стать «мотором» развития экономики; государство, которое может вывести мировую экономику из кризиса;

*торможение, тормозить / brake / freinage. coup de frein, freiner* – замедление движения; сдерживание развития; создание помех, препятствий экономическому развитию.

Н.К. Рябцева поясняет обилие метафор, основанных на ассоциациях с движением по прямой тем фактом, что прямая линия является «прямым воплощением антропоцентричности в восприятии мира, который получает новое, прив-

несенное в него человеческим глазом» [25, с. 462 – 463]. Что касается проблем, возникающих в экономике, то они концептуализуются через ассоциации с искривлением прямой линии, её прерыванием и даже разрывом этой линии: *выражи / turn / virage; заносы / skidding / dérapage; тупик / dead end / impasse; ухабы / rough spots / ornière; уход от налогообложения / tax evasion / évasion fiscale*.

Е.В. Падучева также указывает на то, что многие семантические поля концептуализуются через обращение к физическим объектам и их перемещениям [26]. Фактический материал проведенного исследования свидетельствует о значительном увеличении использования в последнее время пространственных объектов, с помощью которых осуществляется метафорическая репрезентация экономических реалий. Это земная и водная поверхности, движение по данной поверхности, а также различные артефакты, создающие иллюзию пространства. Во всех случаях метафоры вербализуют пространство, на котором происходят события экономического характера: *преодолеть тип внешнеполитического мышления в плоскости как бы одной «шахматной доски» (одного «бильярдного стола»); the economic crisis and the re-polarization of global economic arena; les acteurs de la scène pétrolière*.

Что касается аксиологического аспекта пространственно-ориентационной метафорической модели, нельзя не отметить тот факт, что постулат *верх = положительное* не всегда соответствует, поскольку, например, когда мы говорим, что *инфляция растёт / inflation is rising*, это не может оцениваться как положительный факт. То же утверждение применимо к выражению *цены понижаются / prices are falling*, поскольку на самом деле это очень неплохо. Метафора может быть основана и на полном отсутствии движения, когда мы говорим, что *les prix n'ont pas bougé / цены не сдвинулись с места*.

Таким образом, пространственно-ориентационная метафорическая модель играет существенную роль как в терминосистеме, как и в метафорической картине мира экономики. Она универсальна для европейских языков, хотя имеются и незначительные проявления культурной маркированности её семантическим обоснованием является: различие между состояниями **в** и **из**, оппозиция пространственных отношений **верх – низ**, оппозиция ориентации в пространстве **вперед – назад** (движение по прямой линии). Данная модель обладает контекстуальной спецификой использования. Практическое значение проведенное исследование может иметь в курсе перевода для студентов экономических специальностей, магистрантов, аспирантов и обучающихся по дополнительной специальности «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

#### Библиографический список

1. Экономика. Available at: <http://itogi.ua/ekonomika/>
2. Новости экономики. Available at: <http://svpressa.ru/economy/>
3. Новости. Available at: <https://news.mail.ru/>
4. Daily Times. Available at: <http://www.dailytimes.com>
5. The New York Times Available at: <http://www.nytimes.com>
6. La tribune. Available at: <http://www.latribune.fr/>
7. Le Figaro. Available at: <http://www.lefigaro.fr/>
8. Русско-Английский экономический словарь. Available at: <http://slovar-vocab.com/russian-english/economic-vocabulary.html>
9. Толковый словарь экономических терминов. Available at: <http://www.bibliotekar.ru/biznes-15/>
10. Англо-Русский экономический словарь English-Russian. Available at: <http://www.diktionary.org/index.php/index/4.xhtml>
11. Businessdictionary. Available at: <http://www.businessdictionary.com>
12. Dictionnaires Larousse français. Available at: <http://www.larousse.fr/>
13. Longman. Словарь современного английского онлайн. Available at: <http://www.ldoceonline.com/>
14. Oxford Dictionaries. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/english>
15. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. О тенденциях развития современного терминоведения. *Актуальные проблемы лингвистики и терминоведения: междунар. сб. науч. тр., посвящ. юбилею проф. З.И. Комаровой*. Екатеринбург, 2007: 8 – 11.
16. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. *Теория метафоры*: сборник статей. Москва: Прогресс, 1990: 387 – 415.
17. Болдырев Н.Н. Метафорическая интерпретация отношений человека с окружающим миром. *Когнитивные исследования языка*. 2014; Вып. XVIII: 42 – 48.
18. Бородулина Н.Ю., Гливенкова О.А., Гуляева Е.А., Макеева М.Н. *Профессиональная коммуникация экономистов в зеркале метафор (на материале контент анализа интернет-сайтов)*. 2017. ФГБОУ ВО «ТГТУ».
19. Лакофф Дж. Когнитивная семантика. *Язык и интеллект*. Москва: Прогресс: Универс, 1995: 143 – 184.
20. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2007; 4: 54 – 57.
21. Juanals B. L'arbre, le labyrinthe et l'océan. Les métaphores du savoir, des Lumières au numérique. *Communication et langues*. 2004; Volume 139; № 1: 101 – 110.
22. Lebas F. Le vertige des collusions d'espaces. *Communications*. 2010; Volume 86; № 1: 211 – 228.
23. Калугина Ю.В. Когнитивные ориентационные метафоры в экономических текстах (на материале англоязычной прессы). *Вестник Челябинского государственного университета*. 2012; № 17 (271). Филология. Искусствоведение. Вып. 66: 76 – 79.
24. Бернар И., Колли Ж.-К. *Толковый экономический и финансовый словарь: французская, русская, английская, испанская терминология*: пер. с фр.: в 2 т. Москва: Международные отношения, 1997; Т. II.
25. Рябцева Н.К. Ментальная сфера по данным языка: Когнитивный аспект. Н.К. Рябцева. *Семиотика, лингвистика, поэтика: к столетию со дня рождения А.А. Реформатского*: Москва: Языки славянской культуры, 2004: 242 – 249.
26. Падучева Е.В. Метафора и её родственники. *Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура*: сборник статей в честь Н.Д. Арутюновой. Ответственный редактор Ю.Д. Апресян. Москва, 2004: 187 – 203.

#### References

1. 'Ekonomika'. Available at: <http://itogi.ua/ekonomika/>
2. 'Novosti ekonomiki'. Available at: <http://svpressa.ru/economy/>
3. 'Novosti'. Available at: <https://news.mail.ru/>
4. 'Daily Times'. Available at: <http://www.dailytimes.com>
5. 'The New York Times'. Available at: <http://www.nytimes.com>
6. 'La tribune'. Available at: <http://www.latribune.fr/>
7. 'Le Figaro'. Available at: <http://www.lefigaro.fr/>
8. 'Russko-Angliskij ekonomicheskij slovar'. Available at: <http://slovar-vocab.com/russian-english/economic-vocabulary.html>
9. 'Tolkovij slovar ekonomicheskij terminov'. Available at: <http://www.bibliotekar.ru/biznes-15/>
10. 'Anglo-Russkij ekonomicheskij slovar English-Russian'. Available at: <http://www.diktionary.org/index.php/index/4.xhtml>

11. *Businessdictionary*. Available at: <http://www.businessdictionary.com>
12. *Dictionnaires Larousse français*. Available at: <http://www.larousse.fr/>
13. *Longman. Slovar' sovremennogo anglijskogo onlajn*. Available at: <http://www.lcoonline.com/>
14. *Oxford Dictionaries*. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/english>
15. Alekseeva L.M., Mishlanova S.L. O tendenciyah razvitiya sovremennogo terminovedeniya. *Aktual'nye problemy lingvistiki i terminovedeniya: mezhdunar. sb. nauch. tr., posvyasch. yubileyu prof. Z.I. Komarovoj*. Ekaterinburg, 2007: 8 – 11.
16. Lakoff D., Dzhonson M. Metafor, kotorymi my zhivem. *Teoriya metafor: sbornik statej*. Moskva: Progress, 1990: 387 – 415.
17. Boldyrev N.N. Metaforicheskaya interpretaciya otnoshenij cheloveka s okruzhayuschim mirom. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2014; Vyp. XVIII: 42 – 48.
18. Borodulina N.Yu., Glivenkova O.A., Gulyaeva E.A., Makeeva M.N. *Professional'naya kommunikaciya 'ekonomistov v zerkale metafor (na materiale kontent analiza internet-sajtov)*. 2017. FGBOU VO "GTU".
19. Lakoff Dzh. Kognitivnaya semantika. *Yazyk i intellekt*. Moskva: Progress: Univers, 1995: 143 – 184.
20. Chudinov A.P., Budaev E.V. Kognitivnaya teoriya metafor na sovremennom 'etape razvitiya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2007; 4: 54 – 57.
21. Juanals B. L'arbre, le labyrinthe et l'océan. Les métaphores du savoir, des Lumières au numérique. *Communication et langages*. 2004; Volume 139; № 1: 101 – 110.
22. Lebas F. Le vertige des collusions d'espaces. *Communications*. 2010; Volume 86; № 1: 211 – 228.
23. Kalugina Yu.V. Kognitivnye orientacionnye metafor v 'ekonomicheskikh tekstah (na materiale anglo-yazychnoj pressy). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 17 (271). Filologiya. Iskusstvovedenie. Vyp. 66: 76 – 79.
24. Bernar I., Kolli Zh.-K. *Tolkovyy 'ekonomicheskij i finansovyy slovar': francuzskaya, russkaya, angliyskaya, ispanskaya terminologiya*: per. s fr.: v 2 t. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 1997; T. II.
25. Ryabceva N.K. Mental'naya sfera po dannym yazyka: Kognitivnyy aspekt. N.K. Ryabceva. *Semiotika, lingvistika, po'etika: k stoletiyu so dnya rozhdeniya A.A. Reformatskogo*: Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004: 242 – 249.
26. Paducheva E.V. Metafora i ee rodstvenniki. *Sokrovennye smysly: Slovo. Tekst. Kul'tura: sbornik statej v chest' N.D. Arutyunovoj*. Otvetstvennyj redaktor Yu.D. Apresyan. Moskva, 2004: 187 – 203.

Статья поступила в редакцию 07.06.19

УДК 811.161.1

**Wang Yingying**, postgraduate, Department of Russian Language and Literature, Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia),  
E-mail: yaya0454@126.com

**DICTIONARY ENTRY FOR A RUSSIAN CONJUNCTION *да и*: THE SYNTACTIC ASPECT.** The article is dedicated to a problem of describing official words in dictionaries of different types. Questions concerning the specifics of official words from the point of view of their vocabulary description are considered. The representation of the conjunction *да и* is analyzed in Russian-Russian and specialized dictionaries. On the basis of the analysis, a conclusion is drawn on the insufficient reflection of the specific characteristics of this particular conjunction in existing dictionary entries. The objective of the article is to analyze presentation of its dictionary entry, built on the basis of the parameters developed in the "Dictionary of service words of the Russian language" (2001). The novelty of the work lies in the presentation of the original version of the dictionary entry of *да и*, reflecting the syntactic features of this conjunction. The relevance of this study is determined by the approach to the study and description of official words is largely determined by the direction associated with the integral representation of vocabulary in the dictionary.

**Key words:** lexicography, syntactic aspect, dictionary entry, service words, conjunction, word-construction.

**Ван Инъин**, аспирант каф. русского языка и литературы, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток,  
E-mail: yaya0454@126.com

## СЛОВАРНАЯ СТАТЬЯ СОЮЗА «ДА И»: СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена проблеме описания служебных слов в словарях разных типов. Рассматриваются вопросы, касающиеся специфики служебных слов с точки зрения их словарного описания. Анализируется представление союза *да и* в толковых и специализированных словарях. На основе анализа делается вывод о недостаточном отражении специфических свойств данного союза в существующих словарных статьях. Целью статьи является анализ представления словарную статью союза *да и* с необходимыми комментариями, построенную на основе параметров, разработанных в «Словаре служебных слов русского языка» (2001). Новизна работы заключается в представлении оригинальной версии словарной статьи союза *да и*, отражающей синтаксические особенности союза. Актуальность данного исследования определяется подходом к изучению и описанию служебных слов во многом определяется направлением, связанным с интегральным представлением лексики в словаре.

**Ключевые слова:** лексикография, синтаксический аспект, словарная статья, служебные слова, союз, конструкция.

При изучении служебной лексики одним из активно действующих стал разноаспектный подход к описанию служебных слов. Такой подход во многом определяется направлением, связанным с интегральным представлением лексики в словаре [1, с. 41 – 43]. Интегральное описание предполагает два обязательных взаимосвязанных требования: с одной стороны, «настройка грамматики на словарь», а с другой – «настройка словаря на грамматику» [там же, с. 43]. Настройка словаря на грамматику заключается в том, что для каждой лексемы нужно учесть и отразить в словаре все свойства, из которых вытекают грамматические правила, характерные для каждой лексемы [там же]. Цель данной статьи – представить словарную статью союза *да и* с необходимыми комментариями, построенную на основе параметров, разработанных в «Словаре служебных слов русского языка» [2, с. 5].

Служебные слова как часть речи – лексически несамостоятельные слова, не имеющие в языке номинативной функции и выражающие различные семантико-синтаксические отношения между словами, предложениями и частями предложений. Они противопоставляются знаменательным (самостоятельным) словам, так как у них отсутствуют морфологические категории. По мнению исследователей, служебные слова приближаются к словоизменительным морфемам, находясь на грани словаря и грамматики и фактически относятся к сфере грамматических средств языка [3, с. 709].

В связи со спецификой служебных слов возникает проблема их словарного описания.

В толковом словаре описание служебных слов, в том числе союзов, по параметрам близко к описанию знаменательных слов, так как, во-первых, толковые словари предназначены для широкой аудитории и, во-вторых, схема словарной статьи должна иметь единую структуру.

Анализ разных толковых словарей показал, что представление и знаменательных, и служебных слов включает такие параметры, как произношение слова с указанием ударения (для многосложных слов), грамматический разряд, значение, которое обычно дается через синонимы, иллюстрации для каждого значения, стилистическая характеристика и др.

По мнению специалистов в области служебных слов, для толковых словарей этого достаточно. Однако такое описание служебных слов не отражает все их свойства: семантические, коммуникативные, конструктивные и др. [2, с. 5]. Как считают исследователи, «словарные дефиниции служебных слов в существующих словарях не дают пользователю необходимой по объему и содержанию информации, более того, они не охватывают весь корпус служебных слов, и в связи с этим не могут в полной мере удовлетворить потребности тех, кто использует словари русского языка для познавательных или учебных целей» [4, с. 14].

Понимание существенного различия между знаменательной и служебной лексикой привело к необходимости составления специальных словарей служебных слов.

Особенность служебной лексики заключается еще и в том, что для описания разных типов служебных слов невозможен единый стандарт: классы служебных слов существенно отличаются друг от друга по функционально-синтаксическим и семантическим свойствам. Поэтому, чтобы отразить специфику того или иного класса служебных слов в словаре, приходится выделять в словарных статьях разных классов разные параметры описания. В то же время есть ряд параметров, по которым могут быть охарактеризованы все классы служебной лексики [5, с. 5 – 6].

Составление словарной статьи для служебных слов, в частности, союзов, в специализированных словарях служебной лексики тоже вызывает ряд теоретических вопросов.

Самым важным вопросом является вопрос о параметрах описания. Существуют разные точки зрения, предложения, опыты формулирования параметров применительно к разным классам служебной лексики. [2; 4; 6; 7].

Одним из вопросов, который обсуждается в научной литературе, является вопрос о классификации союзов. Как пишет Е.П. Соколова, «лексикографическое описание союзов в различных толковых словарях базируется на как бы уже реально построенной синтаксической классификации данных единиц» [8, с. 263]. В то же время Т.Н. Пермякова отмечает, что «до сих пор обоснованной семантической классификации союзов не существует, поскольку её создание тесно связано с определением лексического значения данных единиц» [9, с. 261].

Еще одним важным вопросом является вопрос о том, как показывать в специальных словарях производные или составные союзы, которые вообще не представлены в толковых словарях или даются просто под каким-нибудь непроизводным служебным словом [2; 4; 6; 7].

И.В. Ковтуненко отмечает, что, несмотря на то, что существует тенденция к созданию лексикографических словарей, направленных на полное и всестороннее описание семантики служебного слова, однако словари еще далеки от совершенства [6].

В настоящее время создано несколько типов словарей служебной лексики. Одни из них включают в себя значительный объем служебных слов и имеют структуру словарной статьи, примерно одинаковую со структурой в толковых словарях [10, с. 8; с. 89]. Другие словари либо направлены на один из классов служебной лексики [4, с. 20; с. 22; с. 25], либо описывают отдельные группы служебных слов, относящихся к разным классам [2; 5; 11].

Все исследователи отмечают, что, несмотря на предлагаемое разнообразие подходов, необходимо соблюдать общие принципы лексикографирования.

#### Союз *да и* в словарях разных типов

В толковых словарях союз *да и* помещён внутри словарной статьи союза *да*, но в разных словарях представлен по-разному.

В толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой союз «*да и*» характеризуется по функции, а значение прямо не формулируется: «употр. в знач. союза «и» при заключающем присоединении» [12, с. 150]. В «Словаре русского языка в 4 томах» под редакцией А.П. Евгеньевой формулируется 3 значения союза: соединительное, присоединительное и противительное, однако отмечается 4 типа функционирования. Соединительное значение отмечается в синтаксических структурах с однородными членами и в тех случаях, когда с помощью союза указывается на «неожиданный переход от одного действия к другому» [13, с. 360].

В «Объяснительном словаре русского языка» *да и* также не представлен как самостоятельный союз, он дан внутри словарной статьи союза *да*. При этом указано только одно значение союза *да и*: он характеризуется как присоединительный, употребляющийся для присоединения слов, указывающих на неожиданный переход от одного действия к другому, нарушающему или завершающему ходу событий [14, с. 87].

В «Словаре эквивалентов слова» союз *да и* охарактеризован как градационно-присоединительный, при этом отмечено два типа функционирования: во-первых, подчеркивает результат предшествующего действия с большей выразительностью; во-вторых, присоединяете члены предложения со значением добавления [15, с. 254].

Анализ данных лексикографических описаний позволяет определить, что *да и* представлен в словарях, однако его описание не отличается полнотой.

Подробный анализ семантики этого союза и его функций представлен в исследовании «Дискурсивные слова русского языка» под редакцией К. Киселёвой и Д. Пайар. Несмотря на особый язык описания и специфические параметры, выделенные значения союза *да и* почти совпадают со значениями, данными в толковом словаре под редакцией Евгеньевой: 1. соединительное, с пометой разговорный 2. Присоединительное 3. Противительное – в составе сочетаний *да и тот, та, то*. [11, с. 268].

Итак, и в толковых, и в специализированных словарях *да и* получает только общую характеристику с точки зрения значения и синтаксических функций, но специфические свойства отражения не находят. Но для характеристики союза очень важно показать, какие синтаксические конструкции он может строить.

Поэтому разработана схема словарной статьи, в которой большое внимание уделяется и семантике, и синтаксическим свойствам союзов [2].

Предлагаем фрагмент словарной статьи союза *да и*, построенной на основе параметров, разработанных в [Словарь...2001]. В данной работе мы показываем, как отражается в словарной статье синтаксическая специфика союза.

Некоторые пункты словарной статьи мы снабдили необходимыми, на наш взгляд, комментариями.

#### Словарная статья союза *да и*

##### Вокабула. *Да и* [ДЛИ]

##### Типы употребления

1. *Ведь без препарата нам не жить. Да и министр здравоохранения РФ признал приказом, что это жизненно необходимый препарат* (Помогите, пожалуйста! (2002) // «Домовой», 2002.04.04) [НКРЯ]; *Ничем ответить она не могла,* 316

*да и не смогла бы, потому что душили подступившие от обиды слёзы* (Борис Екимов. Пиночет (1999)) [НКРЯ].

2. *Всё равно все пользовались покупной справкой, да и продавалась она чуть ли не на каждом углу.* [Александр Чудодеев. Расписание на завтра (2003) // «Итоги», 2003.02.04] *Только не увлекайся, а то живот заболит. Да и о детишках подумай. А вдруг после твоего пробоваания им гостей не хватит...* [Юрий Макаров. Про зайца // «Мурзилка», 2001] [НКРЯ].

**Комментарий:** Примеры распределены по двум типам употребления в зависимости от основной семантики союза: в 1 типе употребления ведущим является градационный компонент значения, во 2 типе употребления ведущий компонент значения – присоединительный.

**Омонимия.** Омонимов среди служебных слов нет.

**Состав.** По строению неоднословный, двухэлементный. Возник из соединения простого многозначного союза *да* и частица *и*; по характеру связи между элементами союз *да и* относится к союзам синтаксически немотивированным (несинтагматического типа); по числу занимаемых синтаксических позиций одноместный.

**Комментарий:** к союзам несинтагматического типа относят союзы, образованные без участия предлога, сформированные из слов, не имеющих словоизменения [16, с. 717].

**Соч./ подч.** Союз *да и* относится к сочинительным союзам.

**Семантическая группа** – градационно-присоединительный.

**Комментарий:** Включение союза *да и* в группу градационно-присоединительных союзов основано на исследовании Ф. И. Серебряной, которая первая отметила эту специфику союза [17, с. 1 – 20]

#### Значение

Союз указывает на присоединение новой, усугубляющей информации к уже существующей.

**Комментарий:** 1. *Да и* считается специальным присоединительным союзом [18, с. 33]. Добавочный характер, который считается основным признаком присоединения, проявляется в том, что присоединяемая союзом часть текста развивает содержание предтекста. Усугубляющий характер добавляемой информации создает в конструкциях с союзом *да и* градационные отношения. Поскольку синтаксические структуры, в которых информация усиливает содержание предтекста, очень характерны для союза, градация становится одним из важных компонентов значения.

2. Союз *да и* может указывать на отношения между предметами или признаками. Понятие «признак» используется в широком значении: в него входит как собственно качественный или количественный признак, так и явление и ситуация. Усугубляющий характер признака проявляется в том, что второй компонент, присоединяемый союзом, часто добавляет информацию, усиливающую содержание предыдущей. Например, в предложении *И, помню, я тогда же заметил, что пальто было на нём поружелое, мятое, да и шляпа давно уже отслужила свой век.* [К.И. Чуковский. Коломенко в кругу друзей (1940 – 1969)] [НКРЯ]. В досюзной части водится характеристика (поружелое, мятое), которая может свидетельствовать о бедности, отсутствии достатка у обладателя вещи, получившей такую оценку. В послесюзной части введенная союзом *да и* дополнительная характеристика усиливает уже данную информацию, служит подтверждением возникшего у говорящего впечатления.

3. Мы не видим наличия противительной семантики у союза *да и*, которое отмечено в «Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания». Это значение выделяется исследователем в конструкции с *да и + тот, та, те* [11, с.268]. Мы придерживаемся точки зрения В. Н. Завьялова, который сочетания *да и тот / та / те* рассматривает как грамматическое (морфологическое) варьирование союза *да и то* [19, с. 164].

#### Синтаксис

Оформляет сочинительную связь слов в простом предложении, связь предикативных единиц в составе сложносочиненного, а также связь частей текста. Порядок сочиненных членов не может варьироваться.

#### Конструкции

Союз *да и* может строить конструкции РЯД, МСК, ССП и осуществлять функцию связи предикативных единиц в тексте. Конструкция ВС на базе союза *да и* не строится.

**РЯД.** Типичная конструкция для союза *да и*. Может быть (1) непредикатным и (2) предикатным, например: (1) *Ведь нынешние западноевропейские книгохранилища и архивы, да и многие старые монастыри просто помаят от них* (А. А. Зализняк. Лингвистика по А. Т. Фоменко) [там же]. (2) *Конечно, пересказывать сюжет глупо, да и невозможно* (М. Васильева. Хоббиты пришли (2002)) [НКРЯ].

**Комментарий:** РЯД – синтаксическая конструкция, в которую входят параллельные, не подчиненные друг другу словоформы, одинаково относящиеся к общему компоненту и связанные между собой союзом и интонацией или только интонацией [3, с. 166].

**МСК.** Моносубъектная конструкция на базе союза *да и* не частотна. Например: *Из этого следует, что эксперты отвечают головой, а следователи сами проводят экспертизу и ни за что не отвечают, да и к мнению веду-*

**щих экспертов не прислушиваются** (Л. Кислинская. Мерседесы в ловушке-2 (2003)) [НКРЯ].

**Комментарий.** МСК (моносубъектная конструкция) – конструкция, в которой союз связывает грамматические предикаты, имеющие один и тот же субъект [2, с. 103].

**СП.** СП является наиболее характерной конструкцией для союза **да и**, например: *Явный плюс концепции в том, что подобным образом меньше расходуется топлива, да и детали трансмиссии изнашиваются меньше* (Н. Качурин. Крутящий момент истины (2002)) [НКРЯ].

**Комментарий.** СП – сокращение термина «сложное предложение».

**Текст.** Понятно, что поездка на арендованной машине обойдется значительно дороже, чем на личной. **Да и** на своей как-то привычнее... (И. Муравьева. Поспешай не торопясь (2001)) [НКРЯ].

**Комментарий:** Текстовая функция у союза **да и** – одна из основных, наряду с конструированием СП. Текст мы не рассматриваем как тип конструкции, однако способность связывать части текста относится к конструктивным свойствам союза. Специализация на связи частей текста объясняется присоединительной семантикой союза **да и**, которая отмечается всеми исследователями.

#### Функция

##### 1. Функция текстовой скрепы.

В сочетании с лексемой **потом** – текстовая скрепа внутри абзаца.

*Кто-то поедет, большинство, конечно, будут смотреть чемпионат по телевизору. Не думаю, что фанаты способны ради поездки на чемпионат совершить какое-нибудь безумство, например продать машину. **Да и потом**, у тех, кто имеет машину, есть деньги и на поездку* («Известия», 2002.05.16) [НКРЯ].

##### 2. Функция как база для формирования текстовых скреп

**Функция введение вопроса** 1). В сочетании с местоименными вопросительными словами в позиции риторического вопроса: *да и кто, да и что, да и где, да и куда, да и зачем, да и откуда, да и почему, да и как, да и ли, да и разве*. (см. Типы употребления: тип 6).

*Герой Безрукова решительно покоряет зрительские сердца. **Да и почему** бы нет, за что его винить-то? Разве что за неумную мальчишескую злость в дневнике.* [Александр Соколянский. Подлец? Кто подлец? (1998) // «Общая газета», 1998.02.04] [НКРЯ].;

**Комментарий:** Текстовая функция у союза **да и** – одна из основных, наряду с конструированием СП. Текст мы не рассматриваем как тип конструкции, однако способность связывать части текста относится к конструктивным свойствам союза. Специализация на связи частей текста объясняется присоединительной семантикой союза **да и**.

##### В предложении / высказывании. Порядок слов. Интонация.

Вводимый союзом компонент – всегда рема.

##### Взаимодействие с другими словами.

Взаимодействует с конкретизаторами **вообще, в целом, в любом случае, просто, потом**. *Актеры классные, особенно Мягков, **да и вообще** от фильма получаешь одни положительные эмоции* (коллективный. Форум: рецензии на фильм «Служебный роман» (2006 – 2010) [НКРЯ]; *Ведь Лисицын сказал Рите, что нас на пляже не будет, **да и в любом случае** с пляжа мы уходим в шесть часов, а сейчас уже начало восьмого* (Александра Маринина. Черный список (1995)) [НКРЯ]; *Он что-то говорил, пожимая плечами и презрительно улыбаясь, но я уже и не слушал, **да и просто** не слышал его* (Ю.О. Домбровский. Обезьяна

приходит за своим черепом, часть 3 (1943 – 1958)) [НКРЯ]. *Да понимаешь, не могу я своим паспортом пользоваться, **да и потом**, не успею я, а мне срочно надо* (П. Галицкий. Опасная коллекция (2000)) [НКРЯ].

Характерна сочетаемость с типизированной лексикой: **да и сам (сама), да и весь (вся, все), да и любой, да и каждый, да и многие**. *Под глазом виднелся отчетливый кровоподтек. **Да и сам** глаз немного запыл.* (А. Волос. Недвижимость, 2000) [НКРЯ]; *Группа "бом-бом", **да и все**, кто тут был, растерянно помолчали...* (В. Шукшин. Калина красная, 1973) [НКРЯ]; *Все члены ученого совета, **да и любой** преподаватель, понимают, как это верно и своевременно* (В. Лебедев. Союз общественности и капитала, 2003) [НКРЯ].

**Комментарий:** Для любого союза взаимодействие с другими служебными словами является важным показателем, так как такое взаимодействие обычно оказывает влияние на характер отношений между компонентами, которые связывает союз. Сочетаемость союза **да и** с названными конкретизаторами и типизированной лексикой приводит к формированию в конструкции отношений обобщения, которые накладываются на градиционно-присоединительную семантику союза.

**Фразеология:** Возьми да и; вдруг да и, да и только, да и все

**Синонимия** – нет

**Иллюстрации.** В качестве иллюстраций приведены примеры из Национального корпуса русского языка с употреблением «Да и» в разных функциях.

*Это огромные затраты, нести которые у России сейчас нет ни сил, ни желания, **да и** огромное время.* [Екатерина Григорьева, Елена Загородняя, Игорь Моисеев. Кремлевская мечта. Четыре президента сочинили новый экономический союз (2003) // «Известия», 2003.02.24]

*Явный плюс концепции в том, что подобным образом меньше расходуется топлива, **да и** детали трансмиссии изнашиваются меньше* (Н. Качурин. Крутящий момент истины (2002));

*Надо сходить за хлебом, надо ответить картошку для крошки, надо дать маме лекарство. Хотя они лежат рядом с мамой, у нее нет сил открыть пузырьки. **Да и потом**, надо же её контролировать* [Г. Щербакова. Мальчик и девочка (2001)];

*Я завел эту ленточку еще лет пятнадцати и до сих пор не мог решить-ся выбросить её. **Да и зачем** было выбрасывать? Кому она мешала?* [В.М. Гаршин. Надежда Николаевна (1885)];

##### Стилистические возможности

Употребляется в языке художественной литературы, а также в публицистическом и разговорном стилях речи. В разговорной речи, «да и» употребляется в диалоге или в повествовательном тексте. В публицистике «да и» частотно употребляется в корреспондентской речи интервьюируемого лица. Для научного и официально-делового стиля речи нехарактерен. Для научного и официально-делового стиля речи нехарактерен. Союз может создавать некоторые стилистические эффекты. В их числе нереализованная сочинительная связь градиация.

##### Заключение

Итак, предлагаемая словарная статья имеет принципиальное отличие от других словарных статей, которое заключается в том, что в ней:

(1) даны все типы конструкций, формирующихся на базе союза **да и**; (2) показано взаимодействие союза с конкретизаторами, влияющими на тип отношения, создаваемого данным союзом; (3) предложена формулировка значения, которая содержательно отличается от уже существующих. 4) представлен достаточный иллюстративный материал, подтверждающий данные словарной статьи.

#### Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. Основные принципы и понятия системной лексикографии. *Языковая картина мира и системная лексикография*. Москва: Языки славянской культуры, 2006: 33 – 74.
2. *Словарь служебных слов русского языка*. А.Ф. Прияткина и др. Отв. ред.: Е.А. Стародумова. Владивосток: ДВГУ, 2001.
3. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980. Т. 2.
4. Цой А.С. *Лексикография русских служебных слов*. Москва 2008: 1 – 27.
5. *Служебные слова в лексикографическом аспекте*. Владивосток: Дальневост. федерал. ун-т, 201: 5 – 6.
6. Ковтуненко И.В. Описание синтаксической семантики союза «и» в словарях и специальных научных исследованиях русского и французского языка. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012 (3).
7. Пермякова Т.Н. Лексикографическое портретирование служебных слов (на примере частицы-союза только). *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 5 (21): 167 – 171.
8. Сколова Е.П. Перехолные явления в системе неполнозначной части русского языка: лексикографический аспект. *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2014; 3: 263.
9. Пермякова Т.Н. Принципы описания союзов и союзных скреп в отечественной лексикографии. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014; 5 (21): 260 – 262.
10. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*. Москва: Русский язык, 2000.
11. *Дискурсивные слова русского языка: опыт контекстно-семантического описания*. Под ред. К. Киселёвой и Д. Пайара. Москва: Метатекст, 1998.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва: ИТИ технологии, 2008.
13. *Словарь русского языка: в 4 т. Т. 1*. Под редакцией А.П. Евгеньевой. Москва: Рус. яз. 1981.
14. *Объяснительный словарь русского языка: структурные слова*. Под редакцией В.В. Морковкина. Москва: Астрель: АСТ, 2002: 88 – 90.
15. Рогожникова Р.П. *Словарь эквивалентных слов*. Р.П. Рогожникова. Москва: Русский язык, 1991.
16. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
17. Серебряная Ф.И. *Союз да и в современном русском языке и его история*. Издательство московского университета. 1964.
18. Виноградов А.А. *Структура и функции присоединительных конструкций в современном русском литературном языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Ужгород, 1984.
19. Завьялов В.И. *Морфологические и синтаксические аспекты описания структуры союзов в современном русском языке*. Диссертация ... доктора филологических наук. Владивосток, 2009.

## References

1. Apresyan Yu.D. Osnovnye principy i ponyatiya sistemnoy leksikografii. *Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006: 33 – 74.
2. *Slovar' sluzhebnyh slov russkogo yazyka*. A.F. Priyatina i dr. Otv. red.: E.A. Starodumova. Vladivostok: DVGU, 2001.
3. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980. T. 2.
4. Coj A.S. *Leksikografiya russkikh sluzhebnyh slov*. Moskva 2008: 1 – 27.
5. *Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte*. Vladivostok: Dal'nevost. federal. un-t, 201: 5 – 6.
6. Kovtunen I.V. Opisaniye sintaksicheskoy semantiki soyuza «i» v slovaryah i special'nyh nauchnyh issledovaniyah russkogo i francuzskogo yazyka. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2012 (3).
7. Permyakova T.N. Leksikograficheskoe portretirovaniye sluzhebnyh slov (na primere chasticy-soyuza tol'ko). *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 5 (21): 167 – 171.
8. Skolova E.P. Pereholnye yavleniya v sisteme nepolnoznachnoj chasti russkogo yazyka: leksikograficheskij aspekt. *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2014; 3: 263.
9. Permyakova T.N. Principy opisaniya soyuzov i soyuznyh skrep v otechestvennoj leksikografii. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014; 5 (21): 260 – 262.
10. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
11. *Diskursivnye slova russkogo yazyka: opyt kontekstno-semanticheskogo opisaniya*. Pod red. K. Kiselevoj i D. Pajara. Moskva: Metatekst, 1998.
12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: ITI tehnologii, 2008.
13. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. T. 1*. Pod redakciej A.P. Evgen'evoj. Moskva: Rus. yaz. 1981.
14. *Ob yasnitel'nyj slovar' russkogo yazyka: strukturnye slova*. Pod redakciej V.V. Morkovkina. Moskva: Astrel': AST, 2002: 88 – 90.
15. Rogozhnikova R.P. *Slovar' 'ekvivalentov slova*. R.P. Rogozhnikova. Moskva: Russkij yazyk, 1991.
16. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
17. Serebryanaya F.I. *Soyuz da i v sovremennom russkom yazyke i ego istoriya*. Izdatel'stvo moskovskogo universiteta. 1964.
18. Vinogradov A.A. *Struktura i funkcii prisoedinitel'nyh konstrukcij v sovremennom russkom literaturnom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Uzhgorod, 1984.
19. Zav'yalov V.I. *Morfologicheskie i sintaksicheskie aspekty opisaniya struktury soyuzov v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Vladivostok, 2009.

Статья поступила в редакцию 28.06.19

УДК 821.111(73) – 312.4.09

**Gerasimenko E.V.**, postgraduate, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: helen-sonrisa@mail.ru

**Lushnikova G.I.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: lushgal@mail.ru

**ARTISTIC FORMS OF CREATING A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL "GONE GIRL" BY GILLIAN FLYNN.** The article deals with the main artistic forms of psychological representation that create the character's portrait. The typology of psychological analysis that consists of the three main forms is described. The techniques of artistic psychologism that are peculiar to each form are analyzed. The main forms and techniques of the protagonist's representation in the novel "Gone Girl" by an American writer Gillian Flynn are defined. They are used for character's revealing. The analysis proves that the main technique of the psychological representation that defines the structure of the novel is two first-person narrations by the two main characters. The specific features of a diary form and its principal role are revealed.

**Key words:** psychologism, psychological representation, forms of psychological representation, psychological portrait, diary form, "Gone Girl", G. Flynn.

**Е.В. Герасименко**, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: helen-sonrisa@mail.ru

**Г.И. Лушников**, д-р филол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: lushgal@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФОРМЫ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ ГИЛЛИАН ФЛИНН «ИСЧЕЗНУВАША»

В данной статье рассматриваются основные художественные формы психологического изображения, создающие портрет литературного персонажа. Представлена типология психологического анализа в художественном произведении, состоящая из трех основных форм: прямой, косвенной и суммарно-обозначающей. Проанализированы приемы художественного психологизма, характерные для каждой формы. Выявлены основные формы и приемы изображения главной героини в романе американской писательницы Гиллиан Флинн «Исчезнувшая», которые используются при раскрытии её характера. На основе анализа сделаны выводы, что основным приемом психологического изображения, который определяет структуру романа, является тип повествования от лица двух главных героев, а дневниковая форма имеет специфические черты и является доминирующей.

**Ключевые слова:** психологизм, психологическое изображение, формы психологического изображения, психологический портрет, дневниковая форма повествования, «Исчезнувшая», Г. Флинн.

Художественная литература антропоцентрична. С течением времени ценность личности возрастает, поглощает все внимание автора, который стремится раскрыть внутренний мир героя. Автор дает возможность реципиенту осознать динамику развития мыслей и поступков персонажа, сформировать свое видение изображаемого. «Глубокое и детальное изображение внутреннего мира героев: их мыслей, желаний, переживаний, составляющее существенную черту эстетического мира произведения», называют психологизмом в литературе [1, с. 834].

Многие ученые обращали внимание на необходимость изучения психологизма в литературе, а отечественным новатором выступил Н.Г. Чернышевский, который анализировал психологический почерк Л.Н. Толстого: «Психологический анализ может принимать различные направления: одного поэта занимают все более очертания характеров, другого – влияния общественных отношений и житейских столкновений на характеры; третьего – связь чувств с действиями; четвертого – анализ страстей...» [2, с. 516].

Термин «психологизм» в литературоведении «является терминологически и семантически недостаточно четким» [3, с. 6]. Необходимо рассмотреть определения данного феномена, которые дают разные учёные для комплексного понимания исследуемого аспекта.

Л.Я. Гинзбург в книге «О психологической прозе» проводит детальное исследование психологического анализа, понимая под «психологизмом» следующее: «исследование душевной жизни в её противоречиях и глубинах» [4, с. 286].

Сходные мысли представлены у А.Б. Есина, который говорит, что «психологизм – это достаточно полное, подробное и глубокое изображение чувств, мыслей и переживаний вымышленной личности (литературного персонажа) с помощью специфических средств литературы» [5, с. 18].

Другая сторона освещается в исследовании О.Б. Золотухиной, которая интерпретирует художественный психологизм как художественно-образную, образительно-выразительную реконструкцию и актуализацию внутренней жизни человека, обусловленные ценностной ориентацией автора, его представлениями о личности и коммуникативной стратегией [3].

Разные теории либо отождествляют, либо разграничивают такие понятия, как «психологизм», «психологический анализ», «психологическое описание». В данной статье «психологизм», «психологический анализ», «психологическое изображение» используются как синонимичные, обозначающие фундаментальное и подробное описание внутреннего состояния персонажей.

Принято выделять две основные формы описания внутреннего мира героев: прямую и косвенную, которые находят свое признание у большинства литературоведов (Л.Я. Гинзбург, И.В. Страхов, В.Е. Хализев, А.Н. Андреев). И.В. Страхов конкретизирует эти две формы изображения внутреннего мира героя следующим образом: прямая или «изнутри» посредством описания душевного состояния героя, при использовании внутренней речи героя, и косвенная форма или «извне», когда уделяется внимание внешним деталям, например, мимике, поведению, обстановке [6, с. 57]. Как замечает А.Н. Андреев, «чаще всего эти два типа психологизма сочетаются по принципу дополнительности: герои не могут только думать и говорить или только действовать молча» [1, с. 88]. А.П. Скафтымов упоминает о третьей форме психологического изображения, когда «чувства названы, но не показаны» [7, с. 175]. А.Б. Есин именует данную форму «суммарно-обозначающей» [5]. Данный термин используется в современном литературоведении достаточно широко.

Как правило, каждая форма психологического изображения определяет выбор типа повествования. Раскрыть внутренний мир человека можно от первого и от третьего лица. Повествование от первого лица характерно в основном для прямой формы психологизма, реже может использоваться в косвенной форме. Проявление суммарно-обобщающей формы психологизма находит свое отражение в повествовании от третьего лица. Поскольку в анализируемом нами романе «Исчезнувшая» Г. Флинн повествование ведется от первого лица, рассмотрим приемы психологического изображения в двух основных формах: прямой и косвенной.

Такие приемы психологического изображения, как внутренний монолог, поток сознания, диалектика души относятся к прямой форме психологизма. Внутренний монолог является одним из доминирующих приемов, он помогает раскрыть внутренний мир героя, показать его переживания и истинные намерения, потому что герой говорит как бы сам с собой. Писатель показывает, как герой обдумывает свои действия, задумывается о своих чувствах, переживает перед принятием ответственного решения.

Также приемом прямой формы психологического изображения принято считать дневник – «периодически пополняемый текст, состоящий из фрагментов с указанной датой для каждой записи», который имеет «интимный и поэтому искренний, частый и честный характер» [8, с. 232].

Перейдем к приемам художественного изображения, которые характерны для косвенной формы психологизма: психологический портрет, художественная деталь, умолчание и введение снов. Важную роль в формировании общей характеристики персонажа играет психологический портрет. М.В. Рябина выделяет два типа психологического портрета: 1) внешность героя совпадает с его внутренним миром; 2) внешность героя и его внутренний мир противопоставлены друг другу [9, с. 302–306].

Роман Гиллиан Флинн «Исчезнувшая» представляет собой психологический триллер, в котором психологическая доминанта сконцентрирована на внутренних переживаниях рассказчиков.

В центре сюжета романа находятся супруги: Ник Данн, которого обвиняют в исчезновении его жены, и Эми Данн. Вся история изложена в форме поочередного повествования от лица супругов – Ника и Эми. Выбранная форма повествования дает возможность Г. Флинн выразить не только точку зрения обоих персонажей, но и показать проблему изнутри, осветить её так, как каждый из участников событий её понимает.

Цель данного исследования – рассмотреть основные художественные формы психологического изображения, создающие психологический портрет главной героини Эми Данн.

В романе «Исчезнувшая» представлены три формы психологического изображения. Г. Флинн при помощи приемов косвенного психологизма, которые предполагают неоднозначную интерпретацию, заставляет читателя догадываться о внутреннем состоянии созданных ею персонажей. Автор романа использует художественную деталь для описания первого поцелуя Ника и Эми. Эта сцена, вызывающая трепетные чувства у Эми, насыщена визуальными и вкусовыми образами: «... the local bakery is getting its powdered sugar delivered... His eyelashes are trimmed with powder ... he brushes the sugar from my lips so he can taste me» [10, с. 39]. (Местная пекарня разгружает сахарную пудру... Его ресницы припорошены пудрой ... он вытирает сахар с моих губ, чтобы попробовать меня на вкус) [здесь и далее перевод построчный]. Описание этой сцены играет важную роль, потому что она демонстрирует то время, когда Ник и Эми были счастливы вместе. Эми вспоминает о первом поцелуе с Ником и решает возобновить отношения с мужем, повторив тот момент: «he would ... kiss me in a snow that looked like sugar clouds» [10, с. 496]. (Он бы целовал меня, когда шел снег, который выглядел, как сахарные облака). Однако эти, казалось бы, идеально совпадающие внешние признаки для воссоздания той сцены, используются при описании поцелуя Ника не с Эми, а с Энди, его любовницей.

Большая часть романа содержит прямую форму психологизма. Более того, одна из частей романа «Исчезнувшая» написана в форме дневника от лица Эми. Как правило, особенностью дневника считается искренность, достоверность описываемых в нем событий и чувств. Зная это, Эми намеренно фабрикует его с целью предстать в ином свете перед людьми и наказать своего мужа Ника. При помощи приема прямой формы психологического изображения Г. Флинн создает так называемый «эффект обманутого ожидания», в основе которого лежит

нарушение предположений и предчувствий читателя. Эми многое придумала и записала в дневнике для того, чтобы заставить окружающих поверить в то, что Ник способен убить её и причастен к её исчезновению. Сама Эми говорит, что кропотливо работала над дневником и «слегка переписала» свою жизнь: «Seven years of diary entries, not every day, but twice monthly at least... I'd pour some coffee or open up a bottle of wine, pick one of my thirty-two pens, and rewrite my life a little» [10, с. 506]. (Семилетние записи дневника, не каждый день, но хотя бы два раза в месяц... Я наливала себе кофе или открывала бутылку вина, брала одну из моих тридцати двух ручек и немного переписывала свою жизнь). В дневнике правда и ложь переплетены, Эми предстает в роли жертвы. Она описывает свои внутренние переживания и страдания, говорит о вымышленных фактах из своей жизни.

Важно отметить, что благодаря использованию фиктивного дневника в сюжете романа автор усложняет психологический портрет главной героини. Она описывает свои мысли и переживания таким образом, чтобы предстать в облике идеальной жены, страдающей от невнимания и жестокости своего мужа. Эми сознается, что Эми из дневника и Эми «настоящая» – два разных человека: «Diary Amy, who is a work of fiction, but me, Actual Amy» [10, с. 470]. (Эми из дневника, которая всего лишь выдумка, и я, настоящая Эми). Особый интерес вызывает тот факт, что основная причина мести в дневнике не представлена, она осталась «за кадром».

Автор создает образ социопата-монстра с явными психическими отклонениями. Сложно судить, что именно повлияло на становление Эми. Как правило, личность формируется в раннем возрасте. Можно предположить, что причины психических расстройств кроются в детстве и семье Эми. Несмотря на то, что родители Эми являются идеальной парой психологов, Эми всегда чувствовала, что она не достаточно хороша для них. Вместо того чтобы сконцентрировать свое внимание на единственной и долгожданной дочери, они создали её идеализированный образ в серии романов «Супер Эми». Эми понимает, что, как бы она не старалась, она все равно будет на шаг позади своей литературной копии. «And yet I can't fail to notice that whenever I screw something up, Amy does it right» [10, с. 66]. (И все же я не могу не заметить, что там, где я совершаю какую-нибудь ошибку, Эми делает все правильно). Эми всю свою жизнь пыталась быть идеальной, как минимум соответствовать своему прототипу – Супер Эми. Поэтому с самого раннего детства она играет чужую роль, скрывая свое истинное я.

Эми неоднократно сравнивает себя с одноименной героиней романа своих родителей и приходит к выводу, что она просто не имеет права быть хуже нее. Эми старается играть роль образованной жены. Она отдаст себе отчет в том, что постоянно притворяется безупречной. Эми понимает, что именно игрой она влюбила Ника в свою идеализированную версию. «Nick loved me ... But he didn't love me, me. Nick loved a girl who doesn't exist. I was pretending...» [10, с. 473]. (Ник любил меня ... Но он не любил меня, меня. Ник любил девушку, которая не существует. Я притворялась...). Основная проблема Эми в том, что она не может перестать играть роль придуманной её родителями Супер Эми. Соответственно, люди воспринимают Эми не такой, какая она есть на самом деле, ошибаются по поводу её личности, лишь позже у них открываются глаза.

Ник Данн, избавившись от иллюзий, неоднократно называет свою жену монстром, социопаткой и убийцей: «Your daughter is the monster here» [10, с. 580]. (Ваша дочь – монстр), «what a perfect monster» [10, с. 806] (настоящий монстр). Amy Elliott Dunne – is a sociopath and a murderer» [10, с. 859] (Эми Данн – социопатка и убийца). «My wife was an insatiable sociopath before. What would she become now?» [10, с. 806]. (Моя жена была ненасытной социопаткой раньше. Кем же она станет теперь?) Он с ужасом задумывается о том, кем же еще она может предстать, какую еще роль сыграет.

Эми постоянно обманывает окружающих, стремится контролировать поведение людей, влиять на их поступки. Эми как будто пишет сценарий, заставляя окружающих действовать в его рамках. Как сказал один из друзей Эми, она любит играть в Бога: «Amy likes to play God when she's not happy... She does out punishment» [10, с. 586]. (Эми любит играть в Бога, когда она не довольна... Она раздает наказания). Эми наказывает своего бывшего парня ложным обвинением в изнасиловании, подстроив все так, будто он действительно виновен. Для наказания своей школьной подруги Хилари Эми решает выставить её сумасшедшей, также тщательно все подстроив.

Таким образом, психологический портрет главной героини романа «Исчезнувшая» не совпадает с её внешним образом. Эми – всеобщая любимица и объект для подражания, она идеальна во всем. Но это лишь та маска, которую она надевает и демонстрирует большинству. Тот, кто посмеет перейти ей дорогу, будет наказан, или, как в случае с её супругом Ником, будет поставлен в рамки, выйти из которых невозможно.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что выбранный тип повествования от лица двух главных героев в произведении является основным повествовательным приемом и определяет его структуру. В романе преобладает прямая форма психологизма: внутренние монологи и дневниковая форма повествования, которые используются для раскрытия психологического портрета Эми Данн. Более того, дневник является намеренно сфабрикованным, что, безусловно, усложняет характеристику героини. Психологический портрет Эми построен на контрасте внешнего и внутреннего мира. Изображение характера героини развивается постепенно, в развертывании все новых и новых деталей, раскрывая тем самым особенности её внутреннего мира.

## Библиографический список

1. Андреев А.Н. *Целостный анализ литературного произведения*: учебное пособие для студентов вузов. Минск: Научно-методический центр Электронная книга БГУ, 2003.
2. Чернышевский Н.Г. *Избранные эстетические произведения*. Вступит. ст. и коммент. У.А. Гуральник. 2-е изд. Москва: Искусство, 1978.
3. Золотухина О.Б. *Психологизм в литературе*: пособие по спецкурсу для студ. Гродно: ГрГУ, 2009.
4. Гинзбург Л.Я. *О психологической прозе*. Москва: INTRADA, 1999. 415 с.
5. Есин А.Б. *Психологизм русской классической литературы*. Москва: Просвещение, 1988. 176 с.
6. Страхов И.В. *Психологический анализ в литературном творчестве*: пособие для студентов пед. ин-тов: в 5 ч. Ч. 1. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1973.
7. Скафтымов А.П. *Нравственные искания русских писателей*: Статьи и исследования о русских классиках. Сост. Е.И. Покусаева. Москва: Художественная литература, 1972.
8. *Литературная энциклопедия терминов и понятий*. Под редакцией А.Н. Николюкина; Институт науч. информации по общественным наукам РАН. Москва: НПК «Интелвак», 2003.
9. Рябинина М.В. *Марийская повесть второй половины XX века: поэтика психологизма*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Чебоксары, 2014.
10. Flynn G. *Gone Girl*. London. Weidenfeld & Nicolson, 2012.

## References

1. Andreev A.N. *Celostnyy analiz literaturnogo proizvedeniya*: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Minsk: Nauchno-metodicheskij centr "Elektronnaya kniga BGU", 2003.
2. Chernyshevskij N.G. *Izbrannyye "esteticheskie proizvedeniya"*. Vstupit. st. i komment. U.A. Gural'nik. 2-e izd. Moskva: Iskusstvo, 1978.
3. Zolotuhina O.B. *Psikhologizm v literature*: posobie po spekursu dlya stud. Grodno: GrGU, 2009.
4. Ginzburg L.Ya. *O psikhologicheskoy proze*. Moskva: INTRADA, 1999. 415 s.
5. Esin A.B. *Psikhologizm russkoj klassicheskoy literatury*. Moskva: Prosveshchenie, 1988. 176 s.
6. Strahov I.V. *Psikhologicheskij analiz v literaturnom tvorchestve*: posobie dlya studentov ped. in-tov: v 5 ch. Ch. 1. Saratov: Izd-vo Sarat. ped. in-ta, 1973.
7. Skafymov A.P. *Nravstvennye iskanija russkih pisatelej*: Stat'i i issledovaniya o russkih klassika. Sost. E.I. Pokusaeva. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1972.
8. *Literaturnaya "enciklopediya terminov i ponyatij"*. Pod redakciej A.N. Nikoljukina; Institut nauchn. informacii po obschestvennym naukam RAN. Moskva: NPK «Intelvak», 2003.
9. Ryabinina M.V. *Marjiskaya povest' vtoroj poloviny XX veka: po "etika psikhologizma"*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Cheboksary, 2014.
10. Flynn G. *Gone Girl*. London. Weidenfeld & Nicolson, 2012.

Статья поступила в редакцию 03.06.19

УДК 821.111(73)-312.6.09

Gorelova O.O., postgraduate, Humanities and Education Science Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia),  
E-mail: z\_olga\_o@rambler.ru

**HYBRID NARRATIVE IN THE MODERN WOMEN'S TRAVEL WRITING (ON THE MATERIAL OF NOVEL "EAT, PRAY, LOVE" BY E. GILBERT).** The author's focus of attention is on the tendency to hybridization of narrative in postmodern texts that combine the features of fiction and documentary. Modern women's travel memoirs are of particular interest due to the fact that their characteristic feature is the combination of two genres – the travel genre and self-help books. The purpose of the article is to analyze the specificity of the hybridism of narrative in the artistic and documentary travel novel. Modern women's travel writing was chosen as the object of research. The subject of the article is elements of a hybrid narrative in the prose under consideration. The theoretical aspects of the work are reflected in practice in the process of analyzing the novel "Eat, Pray, Love" by E. Gilbert. The novelty of the scientific problem in the research is determined by applying the narratological approach to the analysis of the corpus of texts of the hybrid genre. The significance of the research lies in the ability to complete the picture of the genesis of the genre system of contemporary American prose.

**Key words:** hybridization of genres, female prose, travel writing, artistic and documentary literature.

O.O. Горелова, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, E-mail: z\_olga\_o@rambler.ru

## ГИБРИДНЫЙ НАРРАТИВ В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПУТЕВОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Э. ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ»)

В фокусе внимания автора статьи находится тенденция к гибридации нарратива в постмодернистских текстах, которые объединяют признаки художественной литературы и документалистики. Особый интерес вызывают современные женские путевые заметки, характерной чертой которых становится соединение двух жанров – жанра путешествия и книг самопомощи. Целью статьи является анализ специфики гибридности нарратива в художественно-документальном романе путешествий. Объектом исследования избрана современная женская путевая проза. Предметом статьи выступают элементы гибридного нарратива в рассматриваемой прозе. Теоретические аспекты работы отражаются на практике в процессе анализа романа Э. Гилберт «Есть, молиться, любить». Новизна научной проблемы, решаемой автором, определяется применением нарратологического подхода к анализу корпуса текстов гибридного жанра. Значимость исследования состоит в возможности дополнить картину генезиса системы жанров современной американской прозы.

**Ключевые слова:** гибридация жанров, женская проза, путевые заметки, художественно-документальная литература.

В настоящее время женская путевая проза лежит в области соприкосновения новых измерений гибридности текстов современной литературы, которые ранее не пересекались в нарративном пространстве. Жанр путешествий до сих пор считается преимущественно сферой исключительных практик, в которых формальные и эпистемологические аспекты жанра продиктованы маскулинистской идеологией. Наряду с этим жанр самопомощи (англ. *self-help, self-improvement*) всё чаще воспринимается как женская дискурсивная практика, которая больше занимается онтологическими вопросами бытия. Данный жанр получил свое название от работы С. Смайла *Self-help* [1] (в русском переводе «Самодетельность» [2]). Книги самопомощи заняли свою нишу среди культурных феноменов постмодернизма в конце двадцатого века. М. Макги пишет: «between 1972 and 2000, the numbers of self-help books...increased from 1.1 percent to 2.4 percent of the total number of books in print» [3, p. 200] / «в период с 1972 по 2000 год количество книг самопомощи увеличилось с 1,1 до 2,4 процента от общего количества книг в печати» (перевод построчный). Однако мы наблюдаем не разделение этих двух жанров, а смешение законов их функционирования и расширение их повествовательных традиций, что требует теоретического осмысления проблемы и подчёркивает её актуальность. Результатом этого слияния является появление нового

вида гибридного нарратива, который соединяет признаки вышеперечисленных жанров и содержит элементы художественности и документальности. Остаётся открытым вопрос о соотношении жанра и нарратива, как в общетеоретическом плане, так и относительно романа путешествий.

Женская путевая проза в целом следует жанровому канону присутствия традиционных поисков героя-мужчины, который покидает дом в качестве обряда перехода (концепция обрядов перехода была впервые сформулирована А. ван Геннелом в книге «Обряды перехода» [4]), за исключением того, что меняется прототип главного героя. В роли нарратора выступает здесь женщина, которая пишет обычно в разгар или после экзистенциального кризиса. Этот кризис часто завязан на сдерживающем влиянии домашних обязанностей. В её повествовании обнаруживается стремление к личностному росту и равновесию, а путешествие используется в качестве способа достижения самореализации. Как правило, она отправляется в путешествие, основанное на порыве порвать с решениями, которые она принимала в прошлом, с намерением поспособствовать переменам в своей жизни в будущем и изменить, прежде всего, себя [5].

Очевидный подтекст вышеуказанного намерения, как объясняет Дж. Вуд, состоит в том, что, «if gender is a performance, and the repeated performance begins

to define identity, then identity can be changed, or redefined by new performances that may or may not still have the same gendered meaning» [5, p. 4] / «если гендер представляет собой действие, а повторяющееся действие начинает определять идентичность, тогда идентичность может быть изменена или переопределена новыми действиями, которые могут иметь или не иметь одно и то же гендерное значение» (перевод подстрочный). Например, покидая дом, женщина-автор романа путешествий берёт на себя две роли, которые традиционно отводились мужчине: путешественник и писатель. Во время путешествия она может исполнять несколько ролей, пытаясь отбросить образ ретроспективного «Я». При этом она делает попытку развить автономную женскую идентичность, чтобы впоследствии предать гласности этот процесс.

При рассмотрении тенденции к повышению внимания к вопросам идентичности, а также её социальных и культурных последствий трудно пройти мимо романа путешественницы Э. Гилберт (E. Gilbert) «Есть, молиться, любить» (Eat, Pray, Love). На момент написания появилась примечательная приписка в названии книги: *“One Woman’s Search for Everything Across Italy, India and Indonesia”* [6] / «Один год из жизни женщины в путешествии по Италии, Индии и Индонезии в поисках ВСЕГО» [7]. Помимо гибридизации жанров, Г.И. Лушников отмечает присутствие в данном романе такой тенденции в современной англоязычной литературе, как мультикультурализм: «Тема путешествий с целью проникновения в тайны иной культуры занимает значительное место, в частности, в таком гибридном жанре, как художественно-документальная проза. Здесь следует назвать роман Э. Гилберт «Есть, молиться, любить», повествующий о трех странах, паломничество в которые осуществляет героиня американка» [8, с. 43]. Ключевую роль в понимании механизмов гибридизации нарратива в текстах рассматриваемой категории играет характерное для них совмещение процессов формирования идентичности автора (познание себя) и исследования им чужой культуры (познание Другого).

Целью данной статьи является выделение особенностей гибридного нарратива современной женской путевой прозы и их анализ на примере вышеупомянутого романа.

Важной особенностью исследуемого корпуса текстов, по словам В.А. Масловой, является то, что «женская речь гораздо более эмоциональна, что выражается в большом употреблении междометий, метафор, эпитетов, сравнений и других выразительных средств» [9, с. 129]. В дополнение к этим словам приведем высказывание Э. Гилберт о соотношении эмоциональной и интеллектуальной сторон личности:

*“You are, after all, what you think. Your emotions are like the slaves to your thoughts, and you are like the slave to your emotions”* [6, p. 132] / «Ведь мы – то, что мы думаем. Наши эмоции – рабы наших мыслей, а мы в свою очередь рабы эмоций» [7, с. 250].

Вышеприведенная цитата показывает связь между душевным состоянием человека и изысканиями его ума. Нарастание эмоционального эффекта достигается при помощи рамочного повтора и параллельной конструкции.

В романе Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» рассказана история женщины, некогда счастливо состоявшей в браке, которая оправилась от тяжелого развода и отправилась путешествовать по миру. Роман привлекает обширную читательскую аудиторию, состоящую из людей, которые пытаются найти свое место в этой жизни. В первых главах автор и в то же время повествователь размышляет о своей жизни и рассуждает об отведенных ей социальных ролях. Она говорит читателю: *“I don’t want to be married anymore. I don’t want to live in this big house. I don’t want to have a baby”* [6, p. 10] / «Не хочу больше быть замужем. Не хочу жить в этом доме. Не хочу иметь детей» [7, с. 18]. Она объясняет, что ей надоело быть *“the primary breadwinner and the housekeeper and the social coordinator and the dog-walker and the wife and the soon-to-be mother”* [6, p. 11] / «главным кормильцем в семье, а также домохозяйкой, устроителем вечеринок, собаководом, женой, будущей матерью» [7, с. 22].

С самого начала Э. Гилберт формулирует желание использовать путешествие как средство, которое поможет ей обрести духовное удовлетворение. Она решает, что потратит год на поездку в три страны, и устанавливает четкую цель посещения каждой из них – изучить *“the art of pleasure in Italy, the art of devotion in India and, in Indonesia, the art of balancing the two”* [6, p. 30] / «Искусство жить в свое удовольствие – в Италии, духовные практики – в Индии и умение уравновесить две этих крайности – в Индонезии» [7, с. 57]. В случае Э. Гилберт наблюдается постоянная отсылка к эмоциональному «Я», которая характеризует то, чем озабочены путешественники нового века. Женщины все чаще используют путешествия для поисков ответов на такие вопросы, как «Кто я?», «Зачем я здесь?» и «Во что мне верить?». Эти вопросы не только отражают возрастающий интерес женщин к проблеме идентичности, но и подчеркивают сохраняющуюся обеспокоенность по поводу коллективного женского опыта.

Во время своей первой остановки в Риме её настигают чувства одиночества и депрессии, проникающие в её сознание. Именно с этого момента мы начинаем глубже понимать корни её острой жажды перемен и видим свидетельства наличия конфликта с личной идентификацией:

*“[Loneliness] asks why I can’t get my act together, and why I’m not at home living in a nice house and raising nice children like any respectable woman my age should be”* [6, p. 47] / «[Одиночество спрашивает] почему [я] не могу взять себя в руки и жить в красивом доме, воспитывая красивых детишек, как любая уважающая себя женщина моего возраста» [7, с. 90].

Используя художественный приём олицетворения, Э. Гилберт устами чувства одиночества заявляет о своих собственных ожиданиях касательно того, что к настоящему времени у нее должны были быть «красивый дом» и «красивые детишки», тем самым она явно ссылается на предписанные представления о женской идентичности и противопоставляет себя им. Подчеркивая тот факт, что у нее нет ни того, ни другого в 34 года, что вместо этого её больше заботит духовное паломничество, которое может помочь найти новый смысл жизни, она показывает стремление к самоопределению и самореализации. И, что немаловажно, здесь саморефлексия свидетельствует о том, что она обращается к символическим ресурсам разума, чтобы понять свое место в мире. Другими словами, именно признание того, кем она не является, открывает ей путь к тому, кем она может стать, это основополагающий фундамент, на котором строится её преобразование на протяжении всей истории.

Далее Э. Гилберт понимает, что воспринять духом ей может помочь только её собственная сила воли, и она должна взять на себя ответственность за переосмысление своей личности и обеспечение своего будущего благополучия. Гилберт признается:

*“I had a crisis of identity, but I also had the resources (financial, artistic and emotional) with which to try to work it out”* [6, p. 115] / «У меня был личностный кризис, но были и возможности (финансовые, творческие, эмоциональные) этот кризис преодолеть» [7, с. 220].

Несмотря на то, что она признает, что использует материальные условия, такие как финансовые ресурсы, чтобы обеспечить свои потребности, она также указывает на символические ресурсы своих эмоций и последующую реинтерпретацию этих эмоций как доступное средство для решения тех вопросов, которые также имеют определяющее значение для её преобразования. Подтверждением этого служат её слова:

*“I can choose how I’m going to regard unfortunate circumstances in my life – whether I will see them as curses or opportunities <...> And most of all, I can choose my thoughts”* [6, p. 177] / «От меня зависит, как я буду реагировать на неудачные жизненные обстоятельства, стану ли воспринимать их как проклятие на мою голову или возможность что-то изменить <...> Но самое главное – я сама выбираю мысли» [7, с. 333].

Эта цитата о возможности выбора своего образа мышления и способов интерпретации иллюстрирует ключевую стратегию преобразования. Так, Э. Гилберт дает себе установку на достижение уровня самоактуализации. Она берет на себя ответственность за свои поступки и использует способность «выбирать свои мысли», превращая свой опыт из «проклятия» в «возможность». Здесь к ней приходит осознание того, как обеспечить наступление перемен в своей жизни, изменив восприятие себя и реализуя свой потенциал.

Э. Гилберт постоянно задумывается на протяжении всего романа, как она сможет приспособиться к жизни в обществе после того, как вернется из своего путешествия. Это беспокойство возникает вследствие чувства отчуждения как от самой себя, так и от окружающих. В Индии она, наконец, находит себе место не в физическом локусе, а в языке – или, точнее, в санскритском слове *‘antevasin’*, значение которого Э. Гилберт поясняет как *‘one who lives at the border’* [6, p. 203] / «тот, кто живет на границе» [7, с. 384].

Таким образом, гибридный текст романа Э. Гилберт «Есть, молиться, любить» связан не только с поисками новых впечатлений, которые можно получить, отправившись в поездку, но и с поисками себя. То есть новый тип нарративной стратегии в жанровой структуре романа путешествий призван привлечь внимание в меньшей степени на то, что наблюдают, чем на то, кто делает наблюдения. В современных путевых заметках женщин-писателей Запада прослеживается заметное увеличение интереса к разным сторонам образа «Я» наравне с его спадом к образу Другого. Наряду с фактографическим исследованием незнакомой культуры художественно-документальный роман путешествий фокусируется на отчете о поездке как метафоре духовного странствия. Поскольку переосмысление совершаемого путешествия в таком случае представляется скорее творческим процессом, а не журналистским репортажем, где взгляд, направленный внутрь себя, становится более важным, чем взгляд наружу, значит, реальность пересоздается по законам вымысла, а не воссоздается в документальном виде. С одной стороны, этот вид гибридного нарратива может быть соотнесен гипертрофировано эгоцентричным, с другой – он может обогатить мировой литературный фонд такими произведениями, которые способны создать суггестивную атмосферу интимности и эмоциональной близости с читателем, которой лишены тексты литературы путешествий преимущественно документального характера. В этом плане исследование эмоциональной составляющей коммуникации между автором и читателем художественного произведения открывает перспективы для реализации дальнейших разработок в данном направлении.

#### Библиографический список

1. Smiles S. *Self-Help; with Illustrations of Character and Conduct*. London: John Murray, 1859.
2. Смайлс С. *Самостоятельная деятельность: (Self-help)*. Перевод с английского С. Майковой. Санкт-Петербург: В.В. Лепехин, 1888.

3. McGee M. *Self-help, Inc.: Makeover Culture in American Life*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
4. Ван Геннеп А. *Обряды перехода*. Москва: Восточная литература, 1999.
5. Wood J. Internationalising Women's Rights: Travel Narratives and Identity Formation. *Forum for Public Policy*. 2006: 1 – 12.
6. Gilbert E. *Eat, Pray, Love: One Woman's Search for Everything Across Italy, India and Indonesia*. New York: Riverhead Books, 2010.
7. Гилберт Э. *Есть, молиться, любить: один год из жизни женщины в путешествии по Италии, Индии и Индонезии в поисках Всего*. Пер. с англ. Ю.Ю. Змеевой. Москва: РИПОЛ классик, 2010.
8. Лушникова Г.И. Мультикультурализм как ведущая тенденция в современной англоязычной литературе. *Сборник научных трудов по материалам международной научной конференции*. 18 – 20 октября, Барнаул: АлтГПУ, 2018: 40 – 43.
9. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений*. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2010.

## References

1. Smiles S. *Self-Help; with Illustrations of Character and Conduct*. London: John Murray, 1859.
2. Smajls S. *Samostoyatel'naya deyatel'nost': (Self-help)*. Perevod s anglijskogo S. Majkovej. Sankt-Peterburg: V.V. Lepehin, 1888.
3. McGee M. *Self-help, Inc.: Makeover Culture in American Life*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
4. Van Gennep A. *Obyrdy perehoda*. Moskva: Vostochnaya literatura, 1999.
5. Wood J. Internationalising Women's Rights: Travel Narratives and Identity Formation. *Forum for Public Policy*. 2006: 1 – 12.
6. Gilbert E. *Eat, Pray, Love: One Woman's Search for Everything Across Italy, India and Indonesia*. New York: Riverhead Books, 2010.
7. Gilbert E. *Est', molit'sya, lyubit'*: odin god iz zhizni zhenschiny v puteshestvii po Italii, Indii i Indonezii v poiskah Vsego. Per. s angl. Yu.Yu. Zmeevoj. Moskva: RIPOL klassik, 2010.
8. Lushnikova G.I. Multikulturalizm kak veduschaya tendenciya v sovremennoj angloyazychnoj literature. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. 18 – 20 oktyabrya, Barnaul: AltGPU, 2018: 40 – 43.
9. Maslova V.A. *Lingvokulturologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij*. 4-e izd., ster. Moskva: Akademiya, 2010.

Статья поступила в редакцию 17.06.19

УДК 821.161.1.09

**Dubova M.A.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department, The State Social-Humanitarian University (Kolomna, Russia),  
E-mail: dubovama@rambler.ru

**Larina N.A.**, Cand. of Sciences (Cultural Studies), senior lecturer, The State Social-Humanitarian University (Kolomna, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru

**FORMING SKILLS OF ANALYSIS OF LITERARY TEXT.** The authors focus on a problem of a literary text, in which knowledge of theoretical material on different sections of the Russian language organically combines, their practical application skills with skills of constructing speech communication, is an area of philology that has attracted a close attention of researchers in recent decades. The article focuses on forms and methods of working with literary text on the example of the novel by I. Bunin "The Life of Arseniev", which represents not only rich language material, which allows students to check knowledge and understanding of many of the studied language topics, but also forms the basis of a patriotic, spiritual and moral education of the personality of a future citizen of Russia. According to the firm conviction of the authors of the article, it is the systematic and purposeful work with artistic text in the Russian language and literature classes that is the key to the successful formation of the linguistic and communicative competences of modern schoolchildren.

**Key words:** complex text analysis, monologue utterance, dialogue, I. Bunin, "The Life of Arseniev".

**М.А. Дубова**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. русского языка, ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru

**Н.А. Ларина**, канд. культурологии, доц., ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», г. Коломна, E-mail: larina-n-a@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Анализ художественного текста, в котором органично соединяются знания теоретического материала по различным разделам русского языка, умения практического их применения с навыками построения речевой коммуникации, является той областью филологического знания, которая в последние десятилетия привлекает пристальное внимание исследователей. В статье акцентируется внимание на формах и приемах работы с художественным текстом на примере романа И. Бунина «Жизнь Арсеньева», который представляет не только богатый языковой материал, позволяющий проверить знание и понимание учащимися многих изученных языковых тем, но и формирует основы патриотического и духовно-нравственного воспитания личности будущего гражданина России. По твердому убеждению авторов статьи, именно систематическая и целенаправленная работа с художественным текстом на уроках русского языка и литературы является залогом успешного формирования лингвистической и коммуникативной компетенций современных школьников.

**Ключевые слова:** русский язык, литература, художественный текст, комплексный анализ текста, монологическое высказывание, диалог, И.А. Бунин, «Жизнь Арсеньева».

Анализ художественного текста, в котором органично соединяются знания теоретического материала по изученным разделам русского языка, умения практического их применения с навыками построения речевой коммуникации, является той областью филологического знания, которая в последние десятилетия привлекает пристальное внимание исследователей.

Текст – ключевое понятие, поскольку позволяет развивать основные виды речевой деятельности, коммуникативные умения учащихся, приобретать навыки анализа языковых единиц разных уровней. Понимание и анализ художественного текста – это творческий процесс, требующий умения рефлексировать и аргументировать свою позицию.

В свете требований современных ФГОС, акцентирующих внимание на формировании лингвистической и коммуникативной компетенций школьников на уроках русского языка, «методика подготовки учащихся к работе с текстом с целью выработки у них прочных умений и навыков текстового анализа» [1, с. 79] наполняется особым содержанием. В процессе освоения каждого раздела школьного курса русского языка учитель выводит ученика к тексту, так как «все анализируемые лингвистические явления интересны и значимы не сами по себе, а как факты такой уникальной системы, как язык, потому что они ... являются компонентами какого-либо текста» [2, с. 26]. Не вызывает сомнений то факт, что именно в тексте языковые единицы приобретают новый смысл, выполняя новые, текстообразующие функции.

В качестве языкового материала, на основе которого мы проиллюстрируем формы и приемы работы по анализу художественного текста, был выбран отрывок из романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева» (1927–1933 гг.). Это произведение, повествующее «о судьбе отдельного человека и его месте в историческом процессе...; сосредоточенное на Вечных вопросах бытия: жизни и смерти, добра и зла, человека и Вселенной» [3, с. 50], содержит неисчерпаемый потенциал для патриотического и духовно-нравственного воспитания личности учащихся.

В наше время, когда в силу различных объективных и субъективных причин интерес современного школьника к художественному чтению, к сожалению, угасает, этот, по справедливому замечанию М. В. Михайлова, «феноменологический роман» может задеть за живое оригинальным повествованием об «этапах созревания души творческого человека, вернее, этапах формирования творческого отношения к жизни в целом» [4, с. 29].

Отрывок, с которым предстоит работать учащимся, взят из двух первых глав романа:

*Я родился полвека тому назад, в средней России, в деревне, в отцовской усадьбе... Пустынные поля, одинокая усадьба среди них... Зимой беззариное снежное море, летом – море хлебов, трав и цветов... И вечная тишина этих полей, их загадочное молчание ...*

*Вот вечерет летний день. Солнце уже за домом, за садом, пустой, широкий двор в тени, а я (совсем, совсем один в мире) лежу на его зеленой холодеющей траве, глядя в бездонное синее небо, как в что-то дивные и родные*

глаза, в отчее лоно своё. Плывет и, круглясь, медленно меняет очертания, тает в этой вогнутой синей бездне высокое, высокое белое облако... Ах, какая томная красота! Сесть бы на это облако и плыть, плыть на нем в этой жуткой высоте, в поднебесном просторе, в близости с Богом и белокрылыми ангелами, обитающими где-то там, в этом горнем мире!

Вот я за усадьбой, в поле. Вечер как будто всё тот же – только тут ещё блещет низкое солнце – и всё так же одинок я в мире. Вокруг меня, куда ни кинь взгляд, колосистые ржи, овсы, а в них, в густой чаще склоненных стеблей, – затанцованная жизнь перепелов. Сейчас они ещё молчат, да и всё молчит, только порой загудит, уерюмо жажжжит запутавшийся в колосьях хлебный рыжий жучок. Я освобождаю его и с жадностью, с удивленьем разглядываю: что это такое, кто он, этот рыжий жук, где он живет, куда и зачем летел, что он думает и чувствует?

Он сердит, серьезен: возится в пальцах, шуршит жесткими надкрыльями, из-под которых выпущено что-то тончайшее, палевое, – и вдруг щитки этих надкрылий разделяются, раскрываются, палевое тоже распускается, – и как изящно! – и жук подымается в воздух, гудя уже с удовольствием, с облегчением, и навсегда покидает меня, теряется в небе, обогащая меня новым чувством: оставляя мне грусть разлуки...

А не то вижу я себя в доме и опять в летний вечер и опять в одиночестве. Солнце скрылось за притихший сад, покинуло пустой зал, пустую гостиную, где оно радостно блистало весь день: теперь только последний луч одиноко краснеет в углу на паркете, меж высоких ножек какого-то старинного столика, – и, Боже, как мучительна его безмолвная и печальная прелесть! А поздним вечером, когда сад уже чернел за окнами всей своей таинственной ночной чернотой, а я лежал в темной спальне в своей детской кроватке, все глядела на меня в окно, с высоты, какая-то тихая звезда... Что надо было ей от меня? Что она мне без слов говорила, куда звала, о чем напоминала? [5, с. 27–29].

Нами была разработана система заданий по анализу предложенного фрагмента учащимися 8 класса с целью оптимизации процесса формирования речевой компетенции учащихся на уроках русского языка в средней школе. Постепенно мы акцентируем внимание на разнообразных типах заданий, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать в работе по формированию навыков филологического анализа текста.

Перед началом работы с текстом предлагаем учащимся прочитать тему урока – «Детство» и ответить на следующие вопросы:

1. Как вы думаете, о чём может пойти речь на уроке?
2. Назовите ассоциативный ряд слов, возникающих в Вашем сознании при произнесении слова «детство» (дом, семья, близкие, счастье, радость и т. д.).
3. Какими эпитетами Вы можете наделить слово «детство» (мoe, родное, милое, дорогое, счастливое, короткое, незабываемое и т. д.)? Какое значение они акцентируют (продолжительность, субъектно-личностную характеристику, эмоционально-оценочную характеристику, качественную характеристику и т. д.)?
4. Какими глагольными лексемами в Вашем сознании сопровождается образ детства (прошло, пролетело, закончилось и т. д.)? Какова их семантика? Почему?
5. Как вы думаете, есть ли какие-то устойчивые номинации, эпитеты, образы, характеризующие детство? С чем это связано (с общепринятыми национальными ценностными ориентирами)?
6. Какое эмоционально-психологическое состояние традиционно сопутствует периоду детства?

Таким образом, мы подведем учащихся к работе с отрывком из романа И.А. Бунина, которая начинается с его выразительного чтения вслух. Выразительное чтение, отражающее систему пауз, семантически значимых слов, интонационный рисунок фраз и т.д., позволит учащимся прочувствовать настроение отрывка и поддаться завораживающей неторопливости и глубине бунинского повествования.

Чтобы эффективно справиться со вторым заданием – пересказом отрывка, считаем целесообразным пошагово построить работу следующим образом. Начать с традиционных вопросов, хорошо известных школьникам из комплексного анализа текста еще с обучения в начальной школе:

1. Озаглавьте фрагмент текста. Как вы думаете, какое из заглавий (*Детство, Родная усадьба, Воспоминание, Грусть, Одиночество, Постигание мира*) наиболее точно передаёт содержание отрывка, связано с его темой, идеей?
2. Сформулируйте тему текста.
3. Сколько микротем Вы можете выделить в данном фрагменте? Обоснуйте свою позицию.
4. Составьте план текста. Выпишите из отрывка ключевые слова. Перескажите текст с опорой на план, используя ключевые слова.

Можно предложить составить план, формулируя его пункты фразами текста. Например:

1. Я родился полвека тому назад, в средней России.
2. Вот вечерет летний день.
3. Вот я за усадьбой, в поле.
4. А не то вижу я себя в доме и опять в летний вечер и опять в одиночестве.

На наш взгляд, есть своеобразная логика в том, чтобы в качестве пунктов взять первые предложения абзацев, в сжатом, конденсированном виде содержащие ту мысль, которая будет раскрываться автором в конкретной микротеме.

Если учащиеся прочитают эти пункты внимательно, то они заметят, что в них акцентируются пространственно-временные границы мира, который открывает для себя герой романа: *средняя Россия, усадьба, поле, дом* – пространственные номинации и *вечерет, летний день* – временные ориентиры.

Считаем целесообразным побеседовать с учениками на эту тему:

Почему именно с пространственно-временных координат начинается микротемы писатель?

По какому принципу в пределах абзаца раскрывается заявленный пространственный или временной ориентир?

Какие лексемы, указывают на заполненность пространства каждого абзаца отрывка? Как вы думаете почему?

Какие лексемы, конкретизирующие пространственно-временной континуум отрывка, использует автор? Здесь следует обратить внимание на лексемы *усадьба* (3), *поле* (3), *сад* (3), *дом* (2), пространство которого конкретизируется номинацией комнат: *зала, гостиная, спальня*. Они отражают поэтапность постижения окружающего мира ребёнком.

Охарактеризуйте семантическую функцию жучка, описанию которого посвящено два из пяти абзацев анализируемого отрывка. Как вы думаете, почему его образ настолько детально прорисован автором? Почему ребёнка интересует, о чем думает, что чувствует жучок? Как это раскрывает образ главного героя?

Какие лексемы подчеркивают безграничность, бескрайность изображаемого пространства? Какие лексемы конкретизируют изображаемое пространство? На основе их выявления сформулируйте ключевую семантическую оппозицию, созданную в этом отрывке, (Вечность – земной мир)?

Систематизируя ответы на поставленные вопросы, представляется возможным составить таблицу, конкретизирующую оба полюса обозначенной оппозиции.

Таблица 1

Полюса оппозиции: земной мир – вечность

Земной мир	Вечность
Мир	Вечная тишина
поле	Загадочное молчание
усадьба	Бездонное небо
сад	Синяя бездна
двор	Белое облако
дом	Поднебесный простор
комнаты	Близость с Богом
	Белокрылые ангелы
	Тихая звезда

Какие чувства присущи герою, постигающему пространственно-временные границы земного мира?

Какие эмоции сопровождают размышления героя о Вечности?

Какими лексемами передается ключевое настроение отрывка, соответствующее душевным переживаниям героя? Это чувство одиночества, что очевидно и лежит на поверхности восприятия текста (*одинокая усадьба, совсем один в мире, все так же одинок в мире, опять в одиночестве, последний луч одиноко краснеет*) и связанные с ним грусть и печаль (*оставляя мне грусть разлуки, печальная прелесть*). Эти чувства являются ключевыми в описании душевного мира персонажа, даже удовольствие от постижения окружающего мира передается сквозь их призму: *Какая томная красота!*

Изображаемое пространство наполнено звуками. Перечислите всю лексику отрывка, передающую звуки. Можно ли объединить эти слова в две группы по принципу звуки (день) – тишина (вечер, ночь). Ответ прокомментируйте.

Таблица 2

Полюса оппозиции: мир дня – мир ночи

Дневной мир полон звуков, которые передаются по преимуществу через описание жучка	Вечерний и ночной мир окутан тишиной
<b>Загудит, жажжжит жучок</b>	Вечная <b>тишина</b> полей
<b>Шуршит надкрыльями</b>	Загадочное <b>молчание</b>
Подымается <b>гудя</b>	Они [перепела] ещё <b>молчат</b>
	<b>Притихший сад</b>

Изображаемое пространство насыщено не только звуками, но и цветами, благодаря активному использованию И. Буниным колоративной лексики. Следует обратить внимание на то, что в ней преобладает белый цвет, традиционно

символизирующий Вечность и Божественный мир: *белое облако, снежное море, белокрылые ангелы*. Кроме белого, цветовое значение выражают прилагательные: *зеленая трава, синее небо, синяя бездна, рыжий жучок, рыжий жук, что-то палевое, палевое распускается*. Единичные употребления насчитывают глагольные лексемы и имя существительное со значением цвета: *ночная чернота, луч краснеет, сад чернел*. Выявив контекстуальное употребление лексем со значением цвета, можно задать следующие вопросы: Лексемами каких частей речи представлена колоративная лексика? Какие цвета преобладают? Как их можно соотнести с изображением окружающего мира и образа Вечности? Как это связано с мироощущением и чувствами героя произведения? После ответа на все поставленные вопросы для учащихся, на наш взгляд, уже не составит труда подробно пересказать анализируемый фрагмент.

Как мы понимаем, ученикам был предложен один из возможных вариантов плана фрагмента романа. Считаем целесообразным заслушать планы, составленные другими детьми. Спросить, какие принципы были положены в их основу. Например, в качестве определяющего можно было бы взять чувства героя. И тогда план будет выглядеть совершенно иначе:

1. И вечная тишина этих полей, их загадочное молчание...
2. Ах, какая томлящая красота!
3. И всё так же одиноко я в мире.
4. А не то вижу я себя в доме и ... и опять в одиночестве.

Здесь уже на первый план выдвигается лексика, передающая внутренние переживания героя, восприятие и оценку им окружающего мира.

Следующим этапом считаем целесообразным предложить обратиться к способам раскрытия образа главного героя, от лица которого и ведётся рассказ. С целью его всесторонней характеристики предлагаем задать следующие вопросы:

От чьего имени ведётся повествование? Как языковые средства его реализации связаны с жанровой формой воспоминаний? Отвечая на этот вопрос,

особое внимание рекомендуем обратить на глагольную лексику с позиций её видо-временной характеристики.

Где и когда родился герой?

На что обращает внимание маленький мальчик? Что его радует?

Как вы думаете, почему в отрывке так подробно описывается окружающий мир и природа?

Какие ассоциации с образом детства присутствуют в сознании героя? Подтвердите словами из текста.

Обобщив ответы на поставленные вопросы, логично попросить учащихся составить монологическое выступление на тему «Способы раскрытия образа главного героя романа И.А. Бунина».

Работая над принципами построения монологического высказывания, как этого требует третье задание, считаем возможным предложить сформулировать развернутый ответ (5–7 предложений) на один из вопросов:

1. Самое яркое воспоминание о детстве героя отрывка.
2. Как создается образ Вечности в отрывке?
3. Своеобразие описания природы.
4. Особенности мироощущения героя.

В качестве домашнего задания считаем целесообразным предложить кратко изложить свои впечатления от данного отрывка, составив небольшой (15–20 предложений) рассказ на одну из тем: «Мое самое яркое детское воспоминание» или «Моё и бунинское понимание детства».

Объем статьи не позволяет привести более подробный перечень заданий, целью которых является формирование навыков филологического анализа художественного текста. Тем не менее не вызывает сомнений тот факт, что эта работа должна носить регулярный и системный характер. Она оптимизирует процесс изучения русского языка и литературы в школе, оживляя и разнообразя его.

#### Библиографический список

1. Дубова М.А. Формируем навыки лингвистического анализа художественного текста. *Современные проблемы лингвистики и методики преподавания русского языка в вузе и школе*. 2016; Вып. 25: 79 – 82.
2. Дубова М.А. Учимся анализировать обособленные определения (Часть 2). *Русский язык и литература для школьников*. 2014; 6: 36 – 43.
3. Дубова М.А. История взросления героя: к вопросу о постижении пространственно-временных границ мира в первой книге романа И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2015; 4: 50 – 59.
4. Михайлова М.В. И.А. Бунин. *Русская литература XX в. Литературоведческий словарь*. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2010: 38 – 91.
5. Бунин И.А. *Жизнь Арсеньева; Темные аллеи*. Москва: Литература, Мир книги, 2005.

#### References

1. Dubova M.A. Formiruem navyki lingvisticheskogo analiza hudozhestvennogo teksta. *Sovremennye problemy lingvistiki i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v vuze i shkole*. 2016; Vyp. 25: 79 – 82.
2. Dubova M.A. Uchimysya analizirovat' obosoblennyye opredeleniya (Chast' 2). *Russkiy yazyk i literatura dlya shkol'nikov*. 2014; 6: 36 – 43.
3. Dubova M.A. Istoriya vzrosleniya geroya: k voprosu o postizhenii prostranstvenno-vremennykh granic mira v pervoy knige romana I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva». *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika*. 2015; 4: 50 – 59.
4. Mihajlova M.V. I.A. Bunin. *Russkaya literatura XX v. Literaturovedcheskij slovar'*. Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 2010: 38 – 91.
5. Bunin I.A. *Zhizn' Arsen'eva; Temnye allei*. Moskva: Literatura, Mir knigi, 2005.

Статья поступила в редакцию 28.06.19

УДК 81'35

**Zyuzina Ye.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: silver2222@mail.ru

**Magomedova O.I.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: oxana.magomedova2017@yandex.ru

**COMPOUND NOUNS OF THE END OF 20<sup>th</sup> CENTURY IN THE MIRROR OF RUSSIAN SPELLING.** The article studies a problem of fused/hyphen writing of nouns of the late 20<sup>th</sup> century in the Russian language. It is known that many of them are borrowings from English or are words created on the basis of foreign language components in the Russian language. In linguistic dictionaries and in writing practice, they are found in a single, hyphenated or variant spelling. The question of the spelling of such nouns depends largely on the question of their word-formation structure and the status of the components of a word as a prefix, part of a complex or compound word. Thus, it can be argued that the fused, hyphenated transfer of such units in writing depends largely on the solution of purely linguistic problems about the simplicity or complexity of the noun basis. The article substantiated reasons for the merged, hyphen or variant spelling of nouns, the wording of the rules governing the choice of orthographically correct variant.

**Key words:** nouns, word-formation structure of word, spelling variants, causes of variation, spelling norms.

**Е.А. Зюзуина**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: silver2222@mail.ru

**О.И. Магомедова**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: oxana.magomedova2017@yandex.ru

## СЛОЖНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ КОНЦА XX ВЕКА В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ

Статья посвящена проблеме слитного/дефисного написания существительных конца XX века в русском языке. Известно, что многие из них представляют собой заимствования из английского языка или являются словами, созданными на базе иноязычных компонентов в русском языке. В лингвистических словарях и в практике письма они встречаются в слитном, дефисном или вариантном написании. Вопрос об орфографии таких существительных во многом зависит от решения вопроса об их словообразовательной структуре и статусе компонентов того или иного слова как приставки, части сложного или сложносокращенного слова. Таким образом, можно утверждать, что слитная, дефисная передача таких единиц на письме во многом зависит от решения чисто

лингвистических задач о простоте или сложности основы существительного. В данной статье будет предпринята попытка обоснования причин слитного, дефисного или вариантного написания существительных, рассмотрены формулировки правил, регулирующие выбор орфографически правильного варианта.

**Ключевые слова:** существительные, словообразовательная структура слова, орфографические варианты, причины вариантности, нормы орфографии.

## Введение

Предметом данной статьи является актуальная проблема современной русской орфографии – проблема слитного/дефисного написания сложных существительных, появившихся в русском языке в конце XX века. Трудности в их слитном или дефисном оформлении обусловлены не только неблагоприятным влиянием правил русской орфографии, но и объективной сложностью – отсутствием в русистике единого мнения по поводу структуры данных слов, нерешённостью лингвистической проблемы разграничения слова и словосочетания, простого и сложного слова. Правописание сложных слов всегда представляло определённые трудности для пишущего. Эти сложности возросли в конце XX века в связи с притоком в русский язык иноязычных слов и их компонентов, которые активно стали вовлекаться в систему русского словопроизводства. На их базе образуются новые сложные слова, а также единицы, словообразовательный статус которых определяется по-разному, что находит отражение в их варьировании на письме.

Целью нашего исследования был анализ новых сложных существительных, многие из которых не отличаются единообразной передачей в лингвистических словарях. Они были подвергнуты анализу с точки зрения их словообразовательной структуры, которая во многом определяет появление определённого варианта или даже вариантов написания существительного, а также некоторые причины их появления, которые кроются и в несовершенстве правил и их формулировок.

Необходимый для анализа языковой материал был извлечён из четырёх лингвистических словарей, опубликованных не ранее 2000-го года.

Выбор словарей в качестве источника исследования фактического материала связан с тем, что на их страницах, как и в практике письма, будут достаточно широко представлены колебания в слитной или дефисной подаче сложных существительных.

## Основное содержание статьи

Известно, что структура заимствованного существительного на разных этапах его функционирования в русском языке может трактоваться по-разному: проникновение в язык других иноязычных единиц, включающих материально тождественные части, способствует его быстрому переходу в разряд членимых существительных, что также может повлиять на способ его передачи на письме. Например, слово *соц-арт/соцарт* в одном словаре приводится в вариантном написании [1], а в другом, более позднем по времени издания – в дефисном [2].

Варианты написания, вероятно, существовали на начальных этапах функционирования данного слова, причем первый вариант *соц-арт*, на наш взгляд, являлся своеобразной орфографической калкой с английского *soc-art*, в котором слово пишется через дефис. Слитный вариант в этом же словаре – отражение того, что слово изначально заимствовано как целостная, нечленимая единица. Но поскольку в русском языке появляются другие единицы с частью *арт*- типа *пол-арт*, *ол-арт*, также обозначающие направления в искусстве, то данный компонент начинает осмысливаться как значимая часть со значением 'имеющий отношение к искусству, художественный', причем часть *арт* – употребляется как в постпозиции, так и в препозиции (например, *арт-директор*, *арт-рок*), что приводит к утверждению дефисного написания. Это связано с тем, что *арт*- в русском языке является корнем. К словам с этой частью применимо правило русской орфографии, согласно которому через дефис пишутся части сложного слова, соединённые без помощи соединительной гласной.

Другим словом, членимость которого в русском языке становится очевидной, является слово *бодибилдинг*. Часть *боди*- в настоящее время употребляется и как самостоятельная единица в значении 'женское бельё, облегающее тело', и в составе других слов типа *боди-арт* 'искусство покрывать тело рисунками'. При сопоставлении значения всех приведенных выше слов можно установить, что единица *боди*- имеет значение 'тело'. Часть *билдинг* в русском языке не встречается как самостоятельная единица, но обнаруживается в составе еще одного слова – *фэйсбилдинг*. С появлением слов типа *фэйсбилдинг* вторая его часть становится повторяемым компонентом, несамостоятельность которого могла повлиять на утверждение слитного написания содержащего его слова.

В исследуемом нами языковом материале имеются случаи, которые представлены в словарях в вариантном написании, однако, по нашему мнению, эта вариантность обусловлена объективной причиной – возможностью в русском языке разного толкования слова как сложного или сложносокращённого, от чего зависит способ его написания. В качестве иллюстрации можно привести слитное и дефисное написание слов *байкклуб/байк-клуб* [3], *штрих-код/штрихкод* [1]. Если толковать эти существительные как 'байкерский клуб', 'штриховой код', то эти существительные являются сложносокращёнными словами. Как известно, в правилах русской орфографии существует формулировка, согласно которой сложносокращённые слова нужно писать слитно. Если же толковать их как сложные слова, состоящие из самостоятельно употребляющихся в русском языке единиц *байк* и *клуб*, *штрих* и *код*, то вполне объяснимо появление дефисно оформленных вариантов написания: они соответствуют правилу о правописании сложных существительных без соединительных гласных о и е.

В родственных словах *кикбокс*, *кикбоксёр* и *кикбоксинг*, имеющих и другой, дефисный вариант написания, орфографическое варьирование может быть связано с возможностью разного толкования части *кик* как корневой или аффиксальной морфемы. Корнем во всех перечисленных единицах является отрезок *бокс*, к которому прибавляются во втором и третьем словах суффиксы *-ёр* с агентивным значением (ср.: *дирижёр*, *стажёр*, *режиссёр* и т.д.) или *-инг* со значением 'вид спорта' (ср.: *боулинг*, *дайвинг*). Часть *кик* занимает позицию префикса и в других словах не встречается, т.е. её можно считать уникальной частью в составе простых по структуре лексических единиц и писать слитно, как и любую приставку.

Однако *кикбокс*, *кикбоксёр* и *кикбоксинг* – это лексика из сферы спорта. В спортивной терминологии имеется слово *кик*, имеющее значение 'удар (ногой)' и происходящее от английского *kick* [4]. Слово это специальное, едва ли знакомое неспециалистам в области спорта, но его наличие меняет взгляд на словообразовательную структуру анализируемых слов, а именно: данные слова являются сложными, между их частями нет соединительной гласной, следовательно, они должны писаться через дефис.

В словах типа *супермаркет/супер-маркет*, *шоу-мен/шоумен*, *нюсмейкер* / *нюс-мейкер* слитное и дефисное написание существительных определяется нерешённостью в лингвистике вопроса о морфемном статусе отрезков *супер-*, *-мен-*, *-мейкер-*. Слово *шоумен* включает в свою структуру часть *-мен-*, которую мы будем рассматривать как суффиксальную морфему с агентивным значением, синонимичную целому ряду суффиксов русского языка с аналогичным словообразовательным значением (ср.: *-ник-*, *-тель-*, *-щик-* и т.д.), хотя может быть и другая точка зрения о возможности отнесения того же отрезка к корням по аналогии с частью *ман*, которая, например, в некоторых словарях рассматривается как составная часть сложных слов.

В случае признания второй точки зрения при написании слова *шоумен* необходимо будет пользоваться правилом, требующим дефисного написания сложных слов без соединительной гласной.

Такие же рассуждения могут быть и относительно единицы *нюсмейкер*. Полагая, что на этапе заимствования данное слово едва ли обладало членимостью в русском языке, но постепенно стали появляться слова, в составе которых встречается та же часть с тождественным значением, например: *клипмейкер*, *битмейкер*, *имиджмейкер*. В этом случае структура слова в русском языке становится более прозрачной, однако сложной, на наш взгляд, оно не является, потому что она синонимична русским суффиксам с агентивным значением. Поэтому часть *-мейкер-*, на наш взгляд, должна писаться слитно со словом, как и любой другой суффикс в русском языке. Орфографические варианты типа *супермаркет/супер-маркет*, *экстракласс/экстра-класс* также являются следствием нерешённости в лингвистике вопроса об отнесении начальных элементов *микро-*, *мини-*, *супер-*, *экстра-* к приставкам или частям сложных слов.

Е.И. Голанова, решая вопрос о правописании препозитивных элементов типа *супер-*, *мини-*, *микро-*, *экстра-*, предлагает их слитное написание, т.к. считает такие части приставками на основании а) их значения, отличающегося абстрактностью и позволяющего вступать им в отношения синонимии с другими префиксами (например, *мини-* является синонимом приставок *микро-* и *милли-*), б) функции, специфика которой обусловлена семантикой и заключается в том, что образуется новое производное, а не сложное слово [5, с. 44 – 45].

Принимая во внимание точку зрения данного исследователя, мы считаем, что их слитное написание весьма желательно, но возможно не во всех случаях. Так, слитному написанию слова *мини-ЭВМ* будет препятствовать многочисленная группа слов с частью *мини*, пишущихся через дефис: *мини-юбка*, *мини-мода*, *мини-платье*, *мини-мини-футбол* и т.д. Дефисный вариант написания слов, включающих морфемы *мини-*, *супер-*, *экстра-*, может поддерживаться возможностью их употребления как самостоятельных слов.

По поводу единиц данного типа существует мнение, согласно которому они являются аналитическими прилагательными. Об этом писал М.В. Панов, считая подобные слова словосочетаниями, первый компонент которых представляет собой прилагательное [6, с. 241–245].

Аналитические прилагательные – особый грамматический разряд слов. Они отличаются способностью употребляться как самостоятельные слова, находясь в препозиции или постпозиции по отношению к определяемому существительному, имеют самостоятельное ударение. Ученый признает, что такие единицы орфографически оформлены по-разному: аналитические прилагательные в составе словосочетаний пишутся то слитно, то через дефис, то раздельно.

Разные варианты написания слов с частями *мини-*, *супер-*, *микро-* и т.д. связаны не только с определением словообразовательной структуры, но и с разграничением сложного слова и словосочетания, что не может не отразиться на написании данных единиц.

Б.З. Букчина предлагала писать такие единицы через дефис, если они находятся перед определяемым существительным, и раздельно в постпозиции [7, с. 41].

В настоящее время категория таких аналитических прилагательных пополняется новыми единицами иноязычного происхождения типа *бизнес-, медиа-, онлайн-* и т.д.

Само слово *онлайн* также встречается и в варианте *он-лайн*, хотя ни в языке-источнике, ни в русском языке не является сложной единицей. В английском языке оно пишется через дефис. На начальном этапе заимствования данного слова в русском языке оно сохраняло орфографию языка-источника, но по мере освоения писалось преимущественно слитно, как любое простое слово.

К категории аналитических прилагательных тяготеют, на наш взгляд, и единицы типа *интернет-, пиар-, вип-*, например: *интернет-проект, интернет-карта, интернет-пользователь, интернет-информация, интернет-бизнес, интернет-кафе, интернет-страница; пиар-акция, пиар-кампания; вип-клиент, вип-номер* и т. д.

В словаре иностранных слов части *интернет-* и *вип-* определяются как составные части сложных слов со значением соответственно 'относящийся к Интернету' и «высокопоставленное лицо; предназначенный для такого лица» [2]. *Пиар-* как часть слов в словаре не приводится, хотя единиц с первым компонентом *пиар-* в узусе достаточно.

Все эти единицы, как нам представляется, также обладают всеми особенностями, характерными для аналит-прилагательных: значением признаковости, способностью употребляться в качестве самостоятельных слов, наличием ударения и даже такой чисто формальной особенностью, как орфографическая неустойчивость.

Как известно, написание сложных прилагательных регулируется правилами русской орфографии. Если анализировать их рекомендации, то в них нет специальных формулировок, регулирующих написание иноязычных слов. В «Правилах русской орфографии и пунктуации» под редакцией В.В. Лопатина содержатся нормативные указания с учетом языковых изменений, произошедших в русском языке в конце XX века, под которые подводится написание как русских по происхождению существительных, так и иноязычных единиц, недавно появившихся

в русском языке. Так, например, вводятся дополнительные основания, которые должен учитывать пишущий при выборе слитного или дефисного написания существительных, а именно: склоняемость/несклоняемость первого компонента сложного слова; полнота или усеченность основы первой части сложения, вторичность компонентов существительного в составе других единиц. При этом оговаривается, что существительные, схожие по своей структуре, могут писаться то слитно, то через дефис, то есть их написание устанавливается в словарном порядке.

Таким образом, дополнительные формулировки правил не могут быть достаточным основанием для безошибочного выбора слитного или дефисного написания. Ориентация на словарь означает, что для многих новых слов такие написания являются немотивированными, традиционными [8, с. 108–110].

#### Выводы

Таким образом, из приведенного выше анализа случаев оформления на письме сложных существительных можно прийти к выводу о том, что их вариативность во многом зависит от решения ряда лингвистических проблем. Сложность их решения объясняется сложностью рассматриваемых языковых единиц: интерпретация словообразовательной структуры или грамматических особенностей таких единиц может быть объективно представлена по-разному, что приводит к появлению вариантов их написания. Многие единицы, которые на данном этапе их функционирования в русском языке рассматриваются как простые и нечленимые, при активности процесса заимствования лексики и появления одноструктурных элементов могут со временем перейти в разряд членимых, что также приводит к изменению их написания. Проанализированные нами нормативные установки правил русской орфографии, касающиеся слитного/дефисного написания сложных существительных, а также исследуемый языковой материал приводит нас к выводу о том, что в сфере правописания иноязычных слов и исконных единиц с иноязычными частями требуется усовершенствование действующих правил орфографии. В системе слитных/дефисных написаний остаются нерешенные вопросы, вызванные объективными факторами, которые нуждаются в теоретической разработке.

#### Библиографический список

1. Толковый словарь современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия. Под редакцией Г.Н. Складневской. Москва, 2001.
2. Захаренко Е.Н., Комарова Л.Н., Нецаева И.В. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний. Москва: Азбуковник, 2003.
3. Краткий словарь современных понятий и терминов. Москва, 2000.
4. Большой толковый словарь русского языка. Под редакцией С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург, 2000.
5. Голанова Е.И. Слитное и дефисное написание препозитивных морфем в современном русском языке. *Нерешенные вопросы русского правописания*. Москва, 1974.
6. Панов М.В. Об аналитических прилагательных. *Фонетика. Фонология. Грамматика*. Москва, 1971.
7. Букчина Б.З., Калакуцкая Л.П. *Слитно или раздельно?* Москва, 1988.
8. *Правила русской орфографии и пунктуации*. Под редакцией В.В. Лопатина. Москва, 2009.

#### References

1. *Tolkovyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka. Yazykovye izmeneniya konca XX stoletiya*. Pod redakciej G.N. Sklyarevskoj. Moskva, 2001.
2. Zaharenko E.N., Komarova L.N., Nechaeva I.V. *Novyj slovar' inostrannyh slov*. 25 000 slov i slovosochetaniy. Moskva: Azbukovnik, 2003.
3. *Kratkij slovar' sovremennyh ponyatij i terminov*. Moskva, 2000.
4. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Pod redakciej S.A. Kuznecova. Sankt-Peterburg, 2000.
5. Golanova E.I. Slitnoe i defisnoe napisanie prepozitivnyh morfem v sovremennom russkom yazyke. *Nereshennye voprosy russkogo pravopisaniya*. Moskva, 1974.
6. Panov M.V. Ob analiticheskikh prilagatel'nyh. *Fonetika. Fonologiya. Grammatika*. Moskva, 1971.
7. Bukchina B.Z., Kalakuckaya L.P. *Slitno ili razdel'no?* Moskva, 1988.
8. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii*. Pod redakciej V.V. Lopatina. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 19.06.19

УДК 821.161.1

**Lin Guanqiong**, postgraduate, Department of History of Contemporary Russian Literature and the Modern Literary Process, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [linguantsyun@mail.ru](mailto:linguantsyun@mail.ru)

**P.V. SHKURKIN'S HONGHUZI: THE REAL FACT AS THE BASIS OF ETHNOGRAPHIC SHORT STORIES.** The article analyzes the genre specificity of short stories of a prose writer, a sinologist of the Harbin diaspora, P.V. Shkurkin, who created a cycle *Honghuzi* (1924). The emphasis is placed on correlating the artistic portrayal of characters of outlaws, the details of their everyday life, religious beliefs, ethics, hierarchy in the robber communities, lexical features with the documented facts of their lifestyle. Shkurkin's personal perception of *Honghuzi* is compared with conclusions of documentary researches of the *Honghuzi*'s activities as a cultural and social phenomenon. It is proved that in the narrative strategy of Shkurkin these are authenticity and realism that dominate. The writer brings an objective, non-biased vision of the East to his short stories. At the same time, the orientalist views of Shkurkin lack Eurocentrism and the Chinese mentality is presented as a self-sufficient civilizational phenomenon.

**Key words:** China, orientalism, essay, *Honghuzi*, ethnographic, ethnoculture.

**Линь Гуаньцзюн**, аспирант каф. истории новейшей русской литературы и современного литературного процесса, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [linguantsyun@mail.ru](mailto:linguantsyun@mail.ru)

## «ХУНХУЗЫ» П.В. ШКУРКИНА: РЕАЛЬНЫЙ ФАКТ КАК ОСНОВА ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО РАССКАЗА

Работа выполнена при финансовой поддержке Государственного комитета КНР по управлению фондом обучения за границей.

В статье анализируется жанровая специфика рассказов прозаика, синолога харбинской диаспоры П.В. Шкуркина, составивших цикл «Хунхузы» (1924). Акцент сделан на соотношении художественного изображения характеров «благородных разбойников», деталей их быта, религиозных воззрений, этики, иерархии внутри разбойничьих сообществ, лексических особенностей с документально подтвержденными фактами их образа жизни. Сопоставлено лич-

ное восприятие хунхузов Шкуркиным с выводами документальных исследований хунхузничества как культурного и социального явления. Доказано, что в повествовательной стратегии Шкуркина доминируют достоверность и реалистичность, писатель привносит в рассказы объективное, нетенденциозное видение Востока. При этом в ориенталистских взглядах Шкуркина отсутствует европоцентризм, менталитет китайцев представлял собой самодостаточный цивилизационный феномен.

**Ключевые слова:** Китай, ориентализм, очерк, хунхузы, этнографический, этнокультура.

В связи с возросшим сегодня интересом к цивилизационным и культурным ценностям Китая актуализируется обращение к русской литературе харбинской диаспоры. История русской эмиграции в Харбине не отличается длительностью, но в этот период были созданы яркие произведения, в которых проявилась европейская специфика понимания Востока. Тема этнокультуры Китая – одна из лидирующих в прозе русской эмиграции. Писатель-харбинец П.В. Шкуркин (1868–1943) создал ориенталистскую прозу, сочетающую художественное восприятие китайского менталитета и документальную точность в описании нравов и обычаев Северо-Восточного Китая. В 1924 г. в Харбине он опубликовал русскоязычный цикл рассказов «Хунхузы». В нём, по словам О.А. Бузуева, акцентировано внимание на художественном исследовании деятельности бандитов (хунхузов) – доминирующего социального явления, «от которого страдали и китайцы, и русские старожилы и эмигранты» [1, с. 158].

В предисловии цикла жанр произведений автор определяет как этнографические рассказы. Этнографическая проза изначально ориентировалась на описание этносов как самобытных, уникальных образований, их культуры, экономики и бытовых особенностей, самосознания, религиозных верований, этнопсихологии, жизненной философии, этики, а также межэтнических отношений. Шаг на пути к такому своду аспектов мы видим в книге П.П. Инфантьева «Этнографические рассказы. Из жизни татар, киргизов, калмыков, вогулов, башкир, самоедов» (1909), в которой автор считал необходимым «снабдить предварительную» собственно этнографический рассказ «кратким очерком быта и нравов» [2, с. VIII].

Мы исходим из того, что традиционный очерк – жанр реалистического повествования, допускающий необязательные для интриги характеристики персонажей и основанный на описании фактов страноведческого содержания. Мы предполагаем, что в прозе, составившей цикл «Хунхузы», объединены черты этнографического рассказа и очерка. Достоверность явлений и деталей, с одной стороны, и художественность описания – с другой, находятся в равновесии, не подавляя друг друга. Как написано в предисловии цикла, «все рассказанные в них случаи списаны с действительности по возможности с фотографической точностью <...> Кое-где лишь изменены имена» [3, с. 484]. Шкуркин, будучи одним из русских писателей харбинской эмиграции и ученым-синологом, через сюжеты, диалоги, изображение быта и моральных традиций предельно точно показал жизнь народов пограничной полосы в 1910-е – 1920-е годы. Показательно сходство образов и мотивов рассказов Шкуркина с данными, приведенными в научно-популярном издании Д.В. Ершова «Хунхузы: необъявленная война. Этнический бандитизм на Дальнем Востоке» (2010).

Шкуркин – основной рассказчик, в ряде текстов или эпизодов он – слушатель, к которому обращается рассказчик-персонаж. Создан образ русского офицера (капитана), собирающего материал о хунхузах, описывающего их «своеобразные нравы, обычаи и законы» [3, с. 523]. Например, в рассказе «В гостях у хунхузов» отмечено: он «интересуется всем, что касается хунхузов»; например, его знакомят «с очень интересным образчиком этих людей» [3, с. 511] – некогда известным атаманом Фа-Фу, мирно доживающим свой век недалеко от станции Силинхэ, который, в свою очередь, приглашает его посетить местную шайку. Звание офицера не останавливает писателя от сомнительных знакомств, что позволяет максимально полно изобразить моральные законы субкультуры. В очерке «Пираты Дальнего Востока» Ершов информирует, что в 1903 г. китаевед Шкуркин в качестве помощника владивостокского полицеймейстера командовал операцией против морских хунхузов. Отметим, что в схожем контексте о Шкуркине также сообщал А.А. Хисамутдинов в статье «Синолог П.В. Шкуркин: ... не для широкой публики, а для востоковедов и востоколюбив» (1996): «<...> 20 мая 1903 г. он стал помощником Владивостокского полицеймейстера» [4, с. 152]. Шкуркин действительно участвовал в борьбе против хунхузов. Свой биографический опыт защиты от пограничных разбойников стал предысторией и, скорее всего, источником его рассказов.

Одна из особенностей этнографического повествования Шкуркина – педантичность географических характеристик. Например, автор так описывает пограничную зону России и Китая: «<...> начиная от пограничного столба лит. Л (севернее оз. Ханка) до столба XI (близь Новокиевского [ныне Краскино – Л.Г.]), через нашу границу проходит в сущности лишь одна грунтовая дорога от ст. Полтавской [Полтавка – Л.Г.] до г. Саньчагоу [ныне г. Дуннин – Л.Г.]» [3, с. 484]. Или: «<...> случилось в деревне Чао-янь-гоу [деревня Чаоянгоу – Л.Г.], на южной дороге от Омско [ныне поселок Омо – Л.Г.] к Нинцзе [ныне г. Ниньянь – Л.Г.]. Дорога эта идет по правому берегу верхнего течения реки Муданьцзян, до его впадения прелестнейшее во всей Маньчжурии озеро, называемое Биртынь или Да-ху [ныне озеро Цзинпоху – Л.Г.]» [3, с. 493–494]. По сути, в ряде рассказов Шкуркин создает вербальную карту китайских провинций. Географические аспекты повествования, отвечающие жанру очерка, занимают существенное место и в художественном мире рассказов, они значимы как для характеристики ландшафта, так и для объяснения нюансов интриги (в том числе межнациональ-

ных). Упомянутые автором места – актуальные реалии и условия жизни китайцев как в 1910–1920-е годы, так и для 2010-х.

В рассказах Шкуркина описано геополитическое положение, сложившееся в пограничной зоне России, Китая и Кореи. В рассказе «Отплата» акцент сделан на неопределенности этнических отношений, балансирующих между «состоянием войны» и «вооруженным миром» [3, с. 484], и эта реальная специфика послужила фоном и мотивировкой конфликтных столкновений в рассказах всего цикла. Описанная Шкуркиным ситуация созвучна взаимоотношениям проживавших в пограничной зоне народов, описание которых мы встречаем в очерках Ершова. В «Первых выстрелах в Приморье» подробно описаны столкновения между хунхузами и русскими в конце 1867 – начале 1868 гг. Они «стали прологом кровавых событий “Маньчжурской войны”» [5, с. 47]. Хунхузничество вызывало, как пишет Ершов, «немалый переполох среди местного казачьего населения» [5, с. 112]. Хунхузы стали «полными хозяевами жизни и смерти» [5, с. 159] тогдашних корейцев. Хунхузничество пробуждало ненависть у соотечественников – китайцев. В 1896 г., после победы над хунхузами, управляющий Мохэскими золотыми приисками Чжоу Мяню заявил, что «и китайцы могут быть хунхузов» [5, с. 122]. Таким образом, хунхузничество представляло собой одну из главных причин нестабильного общественного и политического состояния в пограничной полосе на протяжении долгого времени (вторая половина XIX – первая половина XX вв.); хунхузы были общими врагами русских, казаков, корейцев и китайцев.

В предисловии к циклу рассказов Шкуркин отмечает, что в русском узусе нет адекватного определения хунхузов (в переводе – «красная борода»), потому он, как другие русские писатели харбинской диаспоры, сохраняет транскрибированный вариант. В рассказах сохранено и традиционное понимание статуса хунхузов. В первом очерке «Облик дракона. Кто такие хунхузы?» Ершов обстоятельно описывает своеобразие хунхузов, и уже в нем мы встречаем информацию, соответствующую содержанию книги Шкуркина. Ершов отмечает: «Слово “хунхуз” представляет собой искаженное китайское хун хуцзы и в буквальном переводе на русский означает “красная борода” или “краснобородый”» [5, с. 10], но их официальные названия – «хуфэй, даофэй, туфэй» [5, с. 11]. Дефиниция хунхузов является нормативной, уже зафиксированной в специализированных словарях. Так, в «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона хунхузы – «китайские бродяги и скитальцы, бежавшие от китайского правосудия или произвола китайских властей и добывающие себе средства к существованию путем грабежей и разбоев» [6, с. 778].

Есть сходство в описании иерархии хунхузов. В рассказе Шкуркина «В гостях у хунхузов» отряд описан как военное братство, военная дружина со своим распределением обязанностей (глава шайки – дан-цзя-ди, помощник – бань-цзя-эр, начальник передового отряда – пао-тоу, начальник тылового отряда – цуй-дуй-ди и т. д.) и регламентированным распределением добычи, что соответствует ступеням подчинения, описанным в очерке Ершова: «В случае, если атаман избирался общим решением хунхузской вольницы, его называли даньцзя-ди (“глава дома”) <...> Следующую ступень в иерархии шайки занимали “офицеры”. Ближайшим к атаману лицом был бань даньцзя-ди (буквально – “половина главы дома”)» [5, с. 18–19]. Ершов также указывает на то, что «в случае, если первые лица шайки не владели грамотой, в отряде мог появиться цыцзянь-ди (“мастер письма”) – хунхуз-делопроизводитель» [5, с. 20]. Это тот пост, который занимал герой рассказа Шкуркина «Маньчжурский князек» Хань Сяо-цзунь, когда впервые оказался в шайке хунхузов.

Среди аспектов образа жизни хунхузов, о которых идет речь в книгах Шкуркина и Ершова, – лексическая особенность хунхузов. В частности, они обращают внимание на «обилие иносказаний» [5, с. 35]. В рассказе Шкуркина «Серьги» исключительно через лексическую интригу жители селения узнают, что появившийся там Чжан – хунхуз. Ключом к интриге послужило слово «бао» из «бао-эрьми», что означает «связать веревками» [3, с. 497]. Такая черта речевой культуры получает одинаковое психологическое объяснение у Ершова и Шкуркина. Так, Ершов пишет: «настоящий хунхуз избежал употребления слов, несущих неблагоприятный смысл» [5, с. 35]. Таким образом, отмеченная особенность мифологизации лексики, её табуирование – характеристика национальной культуры, однако в рассказах она же моделирует сюжет, формирует мотив узнавания.

Самыми яркими, привлекающими максимум внимание исследователей хунхузничества, можно считать установившиеся в среде хунхузов нормы поведения, те этические законы, которые мотивируют появление концепта «благородный разбойник». В «Серьгах» Шкуркина говорится о неписанном правиле хунхузов не обижать женщину: «За оскорбление женщины во время пребывания его в шайке (в другое время – это его частное дело) ему эрозит со стороны атамана не больше ни меньше, как смертная казнь» [3, с. 500]. Смерть хунхуза Чжана в данном рассказе неизбежна, поскольку он уличен в том, что вырвал у жертвы серьги вместе с мочками. В очерке «Облик дракона. Кто такие хунхузы?» Ершов также описывает поведенческие установки шайки под руководством атамана Чжан Байма. В начальных эпизодах, например, сообщается: «Запрещалось грабить оди-

ноких путников, женщин, стариков и детей. Вообще любая обида, причиненная женщине, каралась смертью» [5, с. 20].

В книгах Шкуркина и Ершова дан **негативный образ** хунгузов. Основные характеристики в обеих книгах – жестокость, жадность, пленение мирных жителей как источник наживы. Мотив жестокости лег в основу ряда сюжетов, его варианты – убийства и грабежи.

Примеров жестокости и пленения в труде Ершова много. Так, красноречиво описан эпизод, в котором сообщается об испытаниях шкипера Гека. В 1879 г. он вернулся на свою ферму и обнаружил, что «двери дома были сломаны, а имущество разграблено. Гражданская жена Гека была повешена в задней комнате со связанными руками. Два конюха и работник были жестоко убиты, а семилетний сын шкипера пропал без вести. Сомнений не было: хунгузы <...>» [5, с. 88]. Под влиянием пережитого Гек в 1904 г. застрелился. По предположению Ершова, похищенный сын Гека «предназначался „краснобродыми“ для шантажа отца» [5, с. 89]. Вышесказанное напоминает нам опорные сюжетные мотивы – пленение и последующее убийство – в рассказе Шкуркина «Отплата»: хунгузы приглашают сына богатого казака в гости, пленяют его; отец мальчика вместо выкупа кладет в пакет бумагу, в конце рассказа хунгузы убивают мальчика, чтобы отплатить его отцу за обман.

Жадность как черта менталитета хунгузов, нацеленных на добычу сокровищ и пищи, объясняет и их жестокость, и этнические конфликты. Так, Ершов приводит следующий факт: в 1920-е годы в Приморье русские «крестьяне подвергались грабегам и издевательствам, лишаясь денег и <...> продуктов. Малейшая задержка исполнения требований хунгузов каралась смертью» [5, с. 200]. Бескомпромиссность одержимых жадностью хунгузов – мотив прозы Шкуркина, в частности упомянутого выше ретроспективного эпизода кражи серег с нанесением жертве увечья.

В обеих книгах также есть факты, свидетельствующие о **благородстве** хунгузов. В основном они сводятся к защите родины. Так, в «Маньчжурском князьке» герой Хань Сяо-цзунь нападает на правительственный отряд, но во время Японо-китайской войны (1894–1895) он же направляет триста хунгузов в помощь китайскому войску; в результате военных действий ему прощается прежняя вина, он «признан князем самостоятельного владения» [3, с. 536] в верховьях Сунгари. Его внук Хань Дэн-цзюй – участник боксерского восстания (1899–1901). В труде Ершова мы также находим свидетельство участия хунгузов в этих событиях, что подтверждает документальную основу истории, описанной в «Маньчжурском князьке». За патристический поступок шайки Хань Сяо-цзуня губернатор Гиринской провинции придал Цзяпигоу статус «местных цинских властей» [5, с. 157]. В очерке Ершова «На линии КВЖД» приведено сравнение хунгузов и инициаторов боксерского восстания *ихэтуаней* 'общества крестьян и низов Китая в 1899–1901 гг., направленные против Альянса восьми держав' в пользу первых: «Сильные и хорошо организованные шайки <...> часто были более активными „застрельщиками“ нападений на русских, чем идейные враги „варваров“ – ихэтуаней. Хунгузы имели гораздо большее влияние на местное население» [5, с. 141].

Стоит отметить, что и хунгузы, и мирные жители Маньчжурии описаны как фаталисты, чьи мировоззренческие и этические приоритеты обусловлены влиянием буддизма, даосизма и неканонической религии. В рассказе Шкуркина «Старая хлеб-соль» главарь шайки хунгузов отпускает плененного русского – в прошлом своего благодетеля – и расстреливает хунгуза, который отобрал у пленного часы, нарушив моральный кодекс хунгузов. С точки зрения Е.В. Меряшки-

ной, в данном рассказе обозначен критерий кармы («с позиций буддизма – это закон кармы» [7, с. 178]) – вселенский причинно-следственный закон, согласно которому праведные или греховные действия человека определяют его судьбу, обрекают на страдание или дарят наслаждение. Между хунгузами есть поверье: «<...> если ты без крайней необходимости, т. е. не в честном бою, убьешь человека, то и сам будешь убит; жизнь за жизнь – неизбежный закон» [3, с. 509]. Хунгуз в силу обстоятельств или порочных побуждений проявляет жестокость по отношению к человеку, но почитает Будду, опасается нарушить моральные заветы буддизма.

В «Как я сделался хунгузом» Шкуркина предводитель шайки Юй Цай-тунь с некоторыми подчиненными охраняют «„ди инь-цзы“, т. е. земляной лагерь» [3, с. 509], претерпевая физически и духовно тяжелое испытание, тогда как другая часть шайки, находясь в крепости, «проживает в свое удовольствие» [5, с. 76]. Опять же А.А. Забияко и И.А. Дякин отмечают, что «такая практика духовного отречения от „мирской жизни“» [8, с. 144] может толковаться с позиций буддизма и даосизма. Нравственный идеал даосизма – отшельничество как практика отстранения от активной деятельности – вместе с буддистской аскезой направлены на самосовершенствование личности. Такая идеология проявилась и в своеобразных китайских героико-приключенческих романах «уся» (напр. «Речные заводи» Ши Найяна, XIV в.; «Предания о героях, стреляющих в орлов» Цзинь Юна, 1957–1959; «Бездельник из пограничного города» Гу Луна, 1972).

Кроме того, язычество также сильно воздействовало на жизнь китайцев. Так, в «Маньчжурском князьке» Шкуркин пишет о вере обычных китайцев в то, что «души предков ведь живут на том свете почти совершенно такой же жизнью, как и живые люди, лишенные жертвоприношений, они могут причинить тысячи бедствий живущим на земле» [3, с. 529]. В этом же рассказе человек, нашедший жень-шен, должен помолиться духам гор. В «Серьгах» автор описывает пленного хунгуза Чжана, которого хорошо накормили перед казнью: «<...> приготовили хороший обед, покормили его, дали выпить водки, а потом уложили даже двумя трубками опия» [3, с. 501], что соответствует китайской традиции и объясняется не жалостью к обреченному на смерть, а верованиями: преступника надо накормить, чтобы после смерти он не стал голодным чертом и не беспокоил владыку ада, а в последующем круге жизненных перерождений он может стать хорошим человеком. Привычным в среде хунгузов было поклонение китайскому народному божеству войны Гуань-ди. Так, в рассказах Шкуркина «Отплата» и «В гостях у хунгузов» описано, как хунгузы к стене кумирни или жилого помещения прикрепляют изображение местных духов и Гуань-ди; перед их образами обычно стоит чашка с пеплом, куда воткнуты курительные палочки с ароматом. В китайской традиции зажигание курительных палочек представляет собой средство общения с духами, а аромат – символ жертвы и уважения к ним. Такая традиция также упомянута Ершовым: изображение Гуань-ди «часто можно было встретить в лагерьях хунгузов» [5, с. 38].

Итак, в цикле рассказов «Хунгузы» очевидны такие критерии повествования, как достоверность, реалистичность. Нет сомнений в том, что художественная проза Шкуркина является одним из источников книги Ершова. Вместе с тем, факты, приведенные Ершовым, подтверждают верность фактов, описанных Шкуркиным. Все вышесказанное можно расценить как аргумент в пользу сращения в «Хунгузах» черт этнографического рассказа и очерка, и такое сочетание представляется нам оптимальным вариантом нетенденциозного художественного изображения жизни любого этноса.

#### Библиографический список

1. Бузуев О.А. *Литература русского зарубежья Дальнего Востока: Проблематика и художественное своеобразие (1917–1945 гг.)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2001.
2. Инфантьев П.П. *Этнографические рассказы. Из жизни татар, киргизов, калмыков, вогулов, башкир, самоедов*. Санкт-Петербург: Издательство А.Ф. Девриена, 1909.
3. Шкуркин П.В. Хунгузы. Этнографические рассказы. *Литература русских эмигрантов в Китае*. Пекин, 2005; Т. 3: 482 – 549.
4. Хисамутдинов А.А. Синолог П.В. Шкуркин: «... не для широкой публики, а для востоковедов и востоколюбых». *Известия Восточного института*. 1996; 3: 150 – 160.
5. Ершов Д.В. *Хунгузы: необъявленная война. Этнический бандитизм на Дальнем Востоке*. Москва: Центрполиграф, 2010.
6. Хунгузы. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Санкт-Петербург, 1903; Т. 37а (74), Ч. 2: 778.
7. Меряшкина Е.В. Образ хунгуза в прозе писателей дальневосточного зарубежья. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014; 4 (60), Т. 3: 175 – 180.
8. Забияко А.А., Дякин И.А. Трансформация сюжетов китайской мифологии в творчестве дальневосточных писателей 20–40 гг. XX в. *Религиоведение*. 2013; № 4: 139 – 156.

#### References

1. Buzuev O.A. *Literatura russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka: Problematika i hudozhestvennoe svoeobrazie (1917–1945 gg.)*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
2. Infant'ev P.P. *Étnograficheskie rasskazy. Iz zhizni tatar, kirgizov, kalmykov, vogulov, bashkir, самоедов*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo A.F. Devriena, 1909.
3. Shkurkin P.V. Hunhuzy. *Étnograficheskie rasskazy. Literatura russkikh "emigrantov v Kitae"*. Pekin, 2005; T. 3: 482 – 549.
4. Hisamutdinov A.A. Sinolog P.V. Shkurkin: «... ne dlya shirokoy publiky, a dlya vostokovedov i vostokolyubov». *Izvestiya Vostochnogo instituta*. 1996; 3: 150 – 160.
5. Ershov D.V. *Hunhuzy: neob'yanennaya vojna. Étnicheskij bandidizm na Dal'nem Vostoke*. Moskva: Centrpoligraf, 2010.
6. Hunhuzy. *Énciklopedicheskij Slovar' Brokgauza i Efrona*. Sankt-Peterburg, 1903; T. 37a (74), Ch. 2: 778.
7. Meryashkina E.V. Obraz hunhuza v proze pisatelej dal'nevostochnogo zarubezh'ya. *Vestnik Kemerskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 4 (60), T. 3: 175 – 180.
8. Zabyako A.A., Dyakin I.A. Transformatsiya syuzhetov kitajskoj mifologii v tvorchestve dal'nevostochnyh pisatelej 20–40 gg. XX v. *Religiovedenie*. 2013; № 4: 139 – 156.

Статья поступила в редакцию 29.06.19

УДК 821. 161. 1

**Mongush E.D.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Tuvan State University (Kyzyl, Russia),  
E-mail: mongun2005@yandex.ru

**Mongush R.M.**, student (Philology direction 45.03.01), Faculty of Philology, Tuvan State University (Kyzyl, Russia), E-mail: augusta\_rol@mail.ru

**INTERTEXTUALITY IN POETICS OF OLGA SLAVNIKOVA.** The article highlights functions and methods of implementation (forms) of the intertext in prose of Olga Slavnikova. The relevance of the study lies in the lack of special works on the role of intertext in poetics of the prose by O. Slavnikova. Novels "Alone in the Mirror", "The Immortal", "2017", and stories "Basileus", "Russian Bullet", "Statue of the Commander" and "Mouse" by O. Slavnikova are analyzed. The analysis shows that the researchers believe that the main function of the intertext in works by O. Slavnikova is creation of artistic polysemy of a text. Thus, it is necessary to refer to the source of the intertext for a complete understanding of the author's intention. The characterizing function in creating images of characters is no less important. Frequent methods of intertext realization are reminiscence (more or less accurate reproduction of another text) and allusion (hint at any literary work). Intertextual links with Russian classical literature, particularly with the works of A.S. Pushkin, N.V. Gogol, L.N. Tolstoy and V. Nabokov, are traced in the prose by O. Slavnikova.

**Key words:** intertext, intertextuality, postmodernism, allusion, reminiscence, Olga Slavnikova.

**Е.Д. Монгуш**, канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и литературы, Тувинский государственный университет, г. Кызыл,  
E-mail: mongun2005@yandex.ru

**Р.М. Монгуш**, студентка 4 курса, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: augusta\_rol@mail.ru

## ИНТЕРТЕКСТ В ПОЭТИКЕ ПРОЗЫ О. СЛАВНИКОВОЙ

Статья посвящена функциям и способам реализации (формам) интертекста в прозе О. Славниковой. Актуальность работы вызвана отсутствием специальных работ, посвященных роли интертекста в поэтике прозы О. Славниковой. В ходе исследования были проанализированы следующие произведения писательницы: романы «Один в зеркале», «Бессмертный» и «2017», рассказы «Басилевс», «Русская пуля», «Статуя командора» и «Мышь». На основе проведенного анализа автор статьи полагает, что главной функцией интертекста в произведениях О. Славниковой является создание художественной многозначности текста, так как для полного понимания авторского замысла необходимо обратиться к источнику интертекста. Не менее важна характеризующая функция для создания образа героев. Часто встречаемыми способами реализации интертекста являются реминисценция (более или менее точное воспроизведение другого текста) и аллюзия (намек на какое-либо литературное произведение). В прозе О. Славниковой прослеживаются интертекстуальные связи с русской классической литературой (в частности, с произведениями А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Л.Н. Толстого, а также В. Набокова).

**Ключевые слова:** интертекст, интертекстуальность, постмодернизм, аллюзия, реминисценция, Ольга Славникова.

Известно, что интертекстуальность является одним из главных черт постмодернистской литературы. Как полагает А.Н. Безруков в учебном пособии «Поэтика интертекстуальности», в рамках постмодернизма произошел синтез идеи и теории интертекста. Такое явление «связано со своеобразным типом мышления художников, способом создания ими текстов, уникальным формированием художественной картины мира» [1]. Ольгу Александровну Славникову с уверенностью можно назвать уникальной писательницей, в творчестве которой прослеживаются приведенные черты.

Как пишет В.Е. Хализев, в современном литературоведении термин «интертекст» является широко употребляемым и престижным. «Им часто обозначается общая совокупность межтекстовых связей, в состав которых входят не только бессознательная, автоматическая или самодовлеющая игровая цитация, но и направленные, осмысленные, оценочные отсылки к предшествующим текстам и литературным фактам» [2]. Необходимо отметить, что в настоящее время различают два подхода изучения интертекстуальности – лингвотипологический (интертекст как свойство текста) и литературоведческий (интертекст как свойство художественной литературы). И поэтому исследователи дают разные определения данного явления, но во время исследования, мы опирались на определение, которое дал А.В. Савченко: «...это такие текстообразующие элементы, которые имплицитно или эксплицитно присутствуя в тексте, вызывают в сознании читателя дополнительные смысловые ассоциации, аллюзии, реминисценции и способствуют расширению смысловых границ текста» [1].

Нами были проанализированы романы О. Славниковой «Один в зеркале» (1999), «Бессмертный» (2001) и «2017» (2006). В ходе анализа выяснилось, что интертекстуальные связи в романах О. Славниковой обнаруживаются, в первую очередь, в образах героев. Иначе говоря, в героях романов О. Славниковой прослеживаются черты, «заимствованные» от того или иного литературного героя.

В романе «Один в зеркале» четко выделяется сходство главных героев, Антонова и Вики, с героями прозы В. Набокова. Заметим, что многие литературоведы отмечают генетическую связь прозы О. Славниковой с творчеством автора знаменитых романов «Приглашение на казнь», «Защита Лужина» и «Лолита». Связь с творчеством В. Набокова обнаруживается еще в самом начале романа – в качестве эпиграфа О. Славникова взяла строки из второго абзаца первой главы романа «Приглашение на казнь»: «Итак – подбираемся к концу» [3].

Итак, в романе «Один в зеркале» перед читателем разворачивается история отношений талантливого математика Антонова и его студентки Вики. Так, главный герой, вступив в отношения с несовершеннолетней Викой, вспоминает роман, который прочитал еще задолго до их встречи: «Когда-то давно, в свои университетские лета, Антонов прочел в темноватых, занимавших обувную коробку фотокопиях роман одного эмигрантского писателя, на долгое время ставший его упоительной и жгуче-стыдной тайной. В романе, порождавшем грешные сны, американская малолетка погубила ученого, или он её погубил, – но там действительно разверзалась пропасть, потому что девочке, Лолите, было не то двенадцать, не то тринадцать и любовь действительно была преступлением, а не «метафорой преступления»...» [3]. В данном отрывке аллюзивная отсылка к

известному роману «Лолита» В. Набокова («эмигрантского писателя») служит для того, чтобы показать ощущения героя (он чувствует себя в некотором роде преступником, соблазнившим «малолетку»), а также для раскрытия характера его отношений с героиней. Как мы знаем, в романе «Лолита» показана история грешной любви тридцатисемилетнего преподавателя французского языка, Гумберта Гумберта, к его падчерице, Долорес Гейз, которой в начале романа всего лишь тринадцать. Рассмотрим некоторые моменты в романе О. Славниковой, в которых и обнаруживается связь её героев с персонажами романа «Лолита».

Во-первых, как и Гумберт, Антонов преподаёт в университете, он учёный, который пишет монографию в области фрактальной геометрии. Во-вторых, он значительно старше Вики (он старше неё на пятнадцать лет), и эта пропасть в возрасте заставляет героя также сравнивать себя с набоковским героем: «Иногда ему казалось, что разница в возрасте между ним и Викой гораздо больше и преступней, чем между школьницей Лолитой и несчастным Гумбертом, который не совладал со своим кровосмесительным отцовством, потому что девочку, одновременно и дочь, и любовница, стала для него до такой невероятной степени единственным человеком, что не захотела этого терпеть» [3]. В этом отрывке мы видим, как Антонов проецирует отношения Гумберта и Лолиты на свои отношения с Викой. Как и Лолита для Гумберта, Вика становится единственным близким человеком для Антонова: весь мир героя начинал строиться вокруг фигуры Вики, он настолько поглощен ей, что забывает о своем деле и забрасывает рукопись. В-третьих, в отношениях героев романа четко прослеживается модель «родитель-ребёнок», когда Антонов строит отношения с позицией взрослого, в то время как Вика – с позицией ребёнка. Действительно, героиня показана больше как бунтующий подросток, нежели жена: она совершенно не заботится о семейном быте, пропадает в клубах и приходит домой поздно ночью, заставляя мужа переживать и звонить всем знакомым. Антонов, как отец, пытается контролировать её и даже воспитать. Более того, его не раз посещают мысли о том, что он мог стать отцом для Вики: «...он думал, что мог бы вместо Вики жениться на теще Свете, которая словно была одной из тех, на кого он когда-то заглядывался... Тогда он мог бы не страдать, а просто воспитывать Виду как свою приемную дочку...» [3].

Так, в романе Людмилы Петрушевской «Номер Один, или в Садах других возможностей» персонаж по имени Номер Один исследует и открывает всему миру новую цивилизацию народа эннти. Конечно, эннти сопротивляются всей цивилизации, народ не хочет «забвения». Даже есть такой эпизод, где Париж – нынешняя столица Франции является столицей Арабской республики. Петрушевская в своем романе дает современную картину мира, что нас ждет и к чему движется европейская цивилизация.

В роман «2017» включено огромное количество аллюзий и отсылок к сказкам П. Бажова. Более того, сразу видно, что некоторые из них автор использует осознанно, с определенной целью. Использование сказковых героев из уральского фольклора можно считать вполне естественным явлением, так как сама О. Славникова родом из Урала, и действие в её произведениях происходит там же. В романе же присутствуют неоднократные упоминания героев из сказов: Хозяин Медной Горы или Каменной Девки, огромного подземного змея Великого

Полоза; есть также общие мотивы, отдельные детали, в тексте неоднократно обнаруживаются даже названия некоторых сказов. Но если в сказах П. Бажова Хозяйка Медной Горы – это покровительница горняков, хранительница уральских гор, то в романе она терпит значительную трансформацию – это уже не мифический персонаж, а скорее «призрак», меняющий свой внешний облик и являющийся к хитникам, а внешне она ничем не отличается от обычных женщин: «Каменная Девка, она же Хозяйка Горы, вовсе не похожа на красивую артистку в синих накладных ресницах и в зеленом кокошнике... Каменная Девка может явиться хитнику в виде самом обыкновенном...» [4]. Более того, меняется и роль мифического персонажа, так как сферой её покровительства является не горное дело или камнерезное искусство, а сфера чувств: «Неправда, будто Хозяйке Горы нужно от человека камнерезное мастерство. В действительности ей, как всякой женщине, нужна любовь – только настоящая, того особого и подлинного состава, формула которого еще никем не получена» [4]. Каменная Девка в романе «2017» испытывает чувства своего избранника, и как в сказе, после встречи с ней мужчина либо погибает (заканчивает жизнь самоубийством), либо страдает всю оставшуюся жизнь. Рассмотрим еще один отрывок: «Если покопаться в милицейских сводках, можно обнаружить немало загадочных случаев суицида, когда покойников находили с блаженной улыбкой на окаменелых устах – то есть рот буквально превращался в минерал, в небольшой и твердый каменный цветочек...» [3]. Многочисленные интертекстуальные связи со сказами П. П. Бажова О. Славникова использует для того, чтобы отобразить картину мира рифейского человека, показать его глубинные связи с первоначалом: «Мир горных духов, где всегда пребывал рифеец, есть мир языческий» [4]. Поэтический мир П. П. Бажова с его мифическими персонажами олицетворяет в романе мир иного порядка, с которым тесно связано сознание героев романа.

В своих произведениях О. Славникова может использовать один и тот же интертекст. Например, в романах «Один в зеркале» и «2017» нами было найдено интертекстуальное взаимодействие с книгой Льюиса Кэрролла «Алиса в Зазеркалье». Зазеркалье – это волшебный мир, куда попадает Алиса через зеркало. Мотив зеркальности четко прослеживается в романе «Один в зеркале», где Антонов постоянно чувствует собственное отсутствие в мире физических вещей, в то время как в зеркальном отражении он видит только себя, и оттого осознает себя одиноким: «Почувствовав от своего открытия новую степень пустотной свободы... Антонов двинулся в недоступное прежде Зазеркалье» [3]. В романе «2017» отраженный, идеальный мир тоже назван Зазеркальем: «Он знал, что прошлое будет бороться за себя, внезапно прибавляя в весе за счет воспоминаний, достроенных снами. Но, собираясь духом, он всерьез подумывал о полном уходе в Зазеркалье» [4]. К этому параллельному миру принадлежит Татьяна: «Таня была существом Зазеркалья» [4]. Дело в том, что пространство в этих двух романах делится на реальный мир (мир физических вещей) и противоположенный ему отраженный мир (духовный мир). Этот идеальный мир, являясь отражением реальной жизни, отражает истинную суть вещей. Более того, отражая героя и окружающую его реальность, зеркало является инструментом отображения сознания и мышления героев. Создается этот параллельный мир потому, что «действительность, окружающая героев, не даёт им душевного благополучия, и они пытаются найти его в мире фантазий» [5].

Заслуживает внимания отрывок из романа «Бессмертный», где идёт сопоставление образа Клумбы с героем из прозы Н. В. Гоголя. Образ Клумбы в произведении играет значительную роль. Являясь представительницей совбеса, героиня собирает список всех инвалидов, людей, которые не могут принять участие в общественной жизни и покинуть пределы своих квартир. Делает это героиня с той целью, чтобы получить «компенсацию» – деньги, которые выдает политический кандидат для тех, кто проголодает за него. Читаем: «Марине и прежде не раз приходило в голову, что Клумба ведет себя, будто свихнувшийся Чичиков, скупающий мертвые души не ради заклада, а ради вечного владения сонмом мертвецов...» [6]. Интертекст реализован в форме аллюзии, источник – литературное произведение – поэма Н.В. Гоголя «Мертвые души». Нетрудно заметить параллельную связь, которая возникает между образом Чичикова и Клумбы. Подобно Чичикову, который покупает у помещиков «мертвые души» для заклада, Клумба составляет свой список «мертвых душ» для получения собственной выгоды.

Ольга Александровна Славникова известна, прежде всего, как романистка, самыми известными её романами считаются «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» (1999) и «2017» (2006), которые вызывают большой интерес литературоведов. Не менее интересны и рассказы писательницы. Рассмотрим интертекст в рассказах «Басилевс», «Русская пуля», «Статуя командора» и «Мышь».

Упоминание какого-либо произведения, указание на круг чтения при анализе героя художественного произведения позволяет увидеть его внутренний мир, описать особенности его психики, увидеть ценностные ориентиры и предмет его постоянных забот. Своего рода гимном, духовным ориентиром для Павла Ивановича Эртеля, героя из рассказа «Басилевс», становится поэма английского поэта Кристофера Смита (1722 – 1771) «Jubilate Agno» («Возвеселитесь во Ангце»). В рассказе цитации из данной поэмы приведены четыре раза, и каждая из них играет существенную роль. Рассмотрим эти случаи и попытаемся проанализировать роль и функции приведенных интертекстов. «Однажды Эртелю случилось наткнуться на поэму «Jubilate Agno» безумного британца Кристофера Смита, современника Поупа... Многие из поэмы Эртель заучил наизусть и бормотал во

время работы, с руками по локоть в органике и глине, с горящими очками на розовом носу:

«Да ликуют Иефераам и большая Сова –  
Она разумеет то, чему научилась».  
«Да ликуют Ионафан, племянник Давидов,  
и Аист, благородный взлетом своим».  
«Да ликуют Вартимей и Ерш –  
Боже, яви милость Твою глазам того, кто  
молится за слепого».  
«Да ликуют Барах и Черный Орел,  
среди родичей своих самый мелкий,  
но по природе своей самый сердобольный.  
Ибо весьма разнообразна природа против  
наблюдения,  
хотя наблюдающих и без счёта» [3].

Интертекст – отрывок из поэмы. Это цитата, отмеченная графически (кавычками), в тексте также указан автор приведенных строк. Источником является литературный текст. Интертекст играет важную роль в характеристике героя, позволяет увидеть его мировоззрение. Для Павла Ивановича характерно магическое ощущение мира, сопричастность к природе, которые выражаются в его способности замечать красоту земных созданий, по преимуществу птиц, и желании сохранить эту красоту. Герой является мастером своего дела (создание чучел), он своего создатель, пытающийся вдохнуть жизнь в неживую материю. Он настолько одержим желанием вернуть жизнь мертвому, что даже в живых существах видит будущий материал для работы. Отрывок из поэмы – это гимн его рода деятельности, его духовный ориентир. Примечательно, что герой повторяет отрывки из поэмы в трудные моменты жизни как молитву, которая приносит успокоение и утешение. В приведенном отрывке наряду с героями из Ветхого Завета (Иефераам, Ионафан, Вартимей, Барах) идет упоминание птиц и рыбы – Сова, Аист, Черный Орел и Ерш. Для героя представители животного мира являются сакральными, такими же древними, как герои из Библии. Примечательно, что герой повторяет отрывки из поэмы в трудные моменты жизни как молитву, которая приносит успокоение и утешение. Дело в том, что сама поэма Кристофера Смита, как уже можно заметить, написана в форме библейского псалма – каждая строка начинается со слов «Да ликуют...» и «Ибо...» (в оригинале «Let» и «For»). Прочитаем второй отрывок: «Какая в бокальчик Елизаветы Николаевны мутно-молочный корвалол (она упорно предпочитала новым средствам стариковские лекарства), он для собственного успокоения вспоминал из Кристофера Смита:

«Ибо обращаюсь к моему Коту Джефффри.  
Ибо служит он Богу Живому истою,  
изю дня в день.  
Ибо в сытости не погубит, без нужды  
не очерится.  
Ибо благодарно мурлычет, когда Господь  
величает его Кисой.  
Ибо, взирая на него, учатся дети  
благожелательству.  
Ибо всякий дом пуст без него и истощается  
благословение душе» [3].

Данный отрывок был взят из фрагмента В 2, где Кристофер Смит упоминает своего кота Джефффри. Как видим, коту приписываются мистические свойства в борьбе сил добра и зла. Одним из основополагающих положений эстетики Смита, по мнению Е.Н. Нечаевой, была мысль о том, что все живое на земле прославляет Бога уже одним своим существованием, и на примере своего кота Джефффри поэт демонстрировал, как это может происходить [6]. Кот Басилевс же не наделен какими-то магическими функциями, это обычный кот, который не понимает разговора хозяев (хотя метафизически чувствует намерения Павла Ивановича сделать из него чучело), ни в кого не превращается. Здесь мы можем увидеть, как герой обращается к строкам из поэмы как к молитве для успокоения своей души.

Как видим, неоднократные цитации из поэмы Кристофера Смита по всему рассказу подтверждают положение о том, что интертекстуальность представляет собой эффективное средство характеристики персонажей.

Сборник «Любовь в седьмом вагоне» начинается с рассказа «Русская пуля», в котором сверхскоростной поезд совершает свой первый испытательный рейс («Москва-Иркутск»). Основная тема данного рассказа – это тема Родины, тема России. Главный же образ, которому уделено особое внимание – это поезд-«пуля», который неслучайно называется «Россией». Героем рассказа является Голубев – журналист, который давно интересуется сверхскоростными поездами: «Сверхскоростной поезд представлялся ему ниткой, резко выдернутой из ткани мироздания. Голубев думал о том, что поезд-«пуля» сродни высокому безумию, потому что управлять им при помощи человеческого разума не представляется возможным» [7].

Рассмотрим отрывок из рассказа: «– Какой русский не любит быстрой езды! – раздался над ухом у Голубева сдобный басок» [7]. Интертекстом здесь является отсылка к известной фразе из лирического отступления в одиннадцатой главе поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души»: «И какой же русский не любит быстрой езды? Его ли душе, стремящейся закружиться, загуляться, сказать иногда: «черт

поberi все!» – его ли душе не любить ее?... её ли не любить, когда в ней слышится что-то восторженно-чуждое? Кажись, неведомая сила подхватила тебя на крыло к себе, и сам летишь, и все летит...» [8]. Обратившись к источнику интертекста, к поэме «Мертвые души», и проанализировав рассказ О. Славниковой, мы считаем, что образ стремительно несущейся птицы-тройки, возникающей в конце поэмы, можно соотнести с образом поезда-«пули» в рассказе. Интертекстуальная связь с приведенным отрывком из поэмы прослеживается не только в тексте, но и в общем мотиве дороги и рассуждениях авторов на тему России. В лирическом отступлении поэмы Н.В. Гоголя Россия – это несущаяся вперед, «вдохновенная Богом» страна: «Не так ли и ты, Русь, что бойкая необгонимая тройка несешься? ... Русь, куда ж несешься ты? Дай ответ. Не дай ответа» [9]. Художественной репликой О. Славниковой является образ «России», несущейся по железной-дороге из Москвы в Иркутск. Как и Н. В. Гоголь, она приводит сравнение России с другими странами (Америкой, Европой), и для нее Россия – это особая страна, которая имеет свое место и назначение в истории человечества. И если у Н.В. Гоголя Россию «постораниваются и дают ей дорогу другие народы и государства» [8], то у О. Славниковой, Россия, в отличие от других стран, «имеет дополнительное измерение – глубину» [7].

В следующем рассказе, который называется «Статуя командора», интертекстуальная связь с трагедией А.С. Пушкина «Каменный гость» обнаруживается не только в сюжете и образах, но и в композиции. Нетрудно заметить, что фабула рассказа построена по той же схеме: овдовевшая женщина – появление соблазителя на кладбище – любовные отношения с вдовой – появление каменного гостя. Однако в рассказе есть существенные отличия: происходит трансформация самих образов и концовка не трагична.

Первое, на что обращает внимание читатель – это имена главных героев: Донна Анна стала Анечкой, Дон Гуан – Иваном Ветровым (или Хуаном Игнасио де Уэрта) и Дон Альвар – Командором (или Васей). Во-вторых, действие происходит в российской действительности постперестроечного периода. Командор – представитель криминального мира, и он не являлся ни мужем, ни женихом Анечки. После смерти он оставляет завещание, согласно которому Анечка должна каждый день являться перед надгробной статуей Командора, если хочет получать ежемесячное содержание. Мотивом поступков героини становится не верность своему «мужу», а банальная неспособность самостоятельно устроить свою жизнь. Героиня выполняет условия, пока не встречает на кладбище Ивана Ветрова – фотохудожника, мастера женских портретов. Между ними завязываются отношения, Иван узнает об условиях завещания, при невыполнении которых Анечка останется на улице без содержания. Он женится на ней, и решает увезти её из Москвы. При этом он предчувствует скорый визит Командора, как и в сюжете трагедии А.С. Пушкина: «Разумеется, Дон Хуан и не думал приглашать в гости это толстоногого статую с мордой как облепленный корнеплод. Тем не менее, он понимал, что обстоятельства сошлись, сюжет запущен и вопрос только в том, когда ожидать визита Командора...» [7]. Конец рассказа заканчивается в духе фантастики – статуя Командора приходит к героям, но не для того, чтобы покарать их, а для того, чтобы помочь. Всё дело в том, что на груди статуи поставлена камера, которая фиксирует каждый день наличие Анечки перед объективом, и теперь «каменный гость», у которого проснулась совесть, будет являться к ним каждый день, чтобы Анечка и дальше получала свои пятьсот долларов. Удивительно то, что Дон Хуан напоминает нам персонажа Людмилы Петрушевской Машу Барби, которая спасает и помогает людям, но только самой себе не может помочь. Как видим, несмотря на заимствование образов и отсылки на трагедию А.С. Пушкина, рассказ О. Славниковой представляет собой постмодернистское переосмысление трагедии. Сохранив фабулу классического произведения, автор помещает её в другой хронотоп.

#### Библиографический список

1. Безруков А.Н. *Поэтика интертекстуальности*: учебное пособие. Бирск: Бирск. Гос. Соц.-пед. Академия, 2005.
2. Хализев В.Е. *Теория литературы*: учебник. 4-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 2004.
3. Славникова О.А. *Вальс с чудовищем*: сборник. Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7357>
4. Славникова О.А. 2017. Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7353>
5. Имхелова С.С., Монгуш Е.Д. *Творчество Л.С. Петрушевской в контексте неомифологизма русской литературы XX в.*: учебное пособие. С.С. Имхелова, Е.Д. Монгуш. Кызыл: Издательство Туvinского госуниверситета, 2018.
6. Славникова О.А. *Конец Монплезира* (сборник). Available at: [http://book-online.com.ua/show\\_book.php?book=7445](http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7445)
7. Нечаева Е.Н. Поэма «Возрадуйтесь в агнце» как поэтический дневник Кристофера Смарт. *Вестник Вятского государственного университета. Серия: Литературоведение*. 2009; 3: 166 – 171.
8. Славникова О.А. *Любовь в седьмом вагоне*: рассказы. Москва: АСТ: Астрель, 2010.
9. Гоголь Н.В. *Мертвые души*. Available at: <https://library.ru/text/78/p.12/index.html>

#### References

1. Bezrukov A.N. *Po'etika intertekstualnosti*: uchebnoe posobie. Birk: Birk. Gos. Soc.-ped. Akademiya, 2005.
2. Halizev V.E. *Teoriya literatury*: uchebnik. 4-e izd., ispr. i dop. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
3. Slavnikova O.A. *Val's s chudovischem*: sbornik. Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7357>
4. Slavnikova O.A. 2017. Available at: <http://book-online.com.ua/read.php?book=7353>
5. Imihelova S.S., Mongush E.D. *Tvorchestvo L.S. Petrushevskoy v kontekste neomifologizma russkoy literatury XX v.*: uchebnoe posobie. S.S. Imihelova, E.D. Mongush. Kyzyl: Izdatel'stvo Tuvinskogo gosuniversiteta, 2018.
6. Slavnikova O.A. *Konec Monplezira* (sbornik). Available at: [http://book-online.com.ua/show\\_book.php?book=7445](http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7445)
7. Nechaeva E.N. Po'ema «Vozraduytes' v agnce» kak po'eticheskiy dnevnik Kristofera Smarta. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Literaturovedenie*. 2009; 3: 166 – 171.
8. Slavnikova O.A. *Lyubov' v sed'mom vagone*: rasskazy. Moskva: AST: Astrel', 2010.
9. Gogol' N.V. *Mertvye dushi*. Available at: <https://library.ru/text/78/p.12/index.html>

В рассказе «Мышь. Литературная история» нами были обнаружены интертекстуальные связи с образами из русской классической литературы. Например: «Не позволить, иными словами, чтобы учащиеся средних школ фактически строили из себя Ростовых и Болконских и тем покушались на святое» [3]; «Вот тебе твой Печорин, вот тебе твой Болконский, – мысленно приговаривала Мышь. – А потом ты все равно расскажешь мне про себя все...» [3]. Главная героиня рассказа – Рычкова, молодая двадцатилетняя девушка, которую прозвали Мышь. Она работает в бюро знакомств, и верит, что её учительница «лит-ры», Зоя Викторовна, помещала состояться её счастью с одноклассником, вырвав его записку с признанием. Героиня не знает, что учительница, наоборот, отгородила её от страшного разочарования, так как записка содержала не признание в чувствах, а обыкновенную «пакость». В первом отрывке выражена точка зрения главной героини, которая считает, что любовь у учителей «лит-ры» «находится в эксклюзиве», иначе говоря, любовь для них нечто святое и возвышенное, встречающееся только в классической литературе, а не в обыденной жизни. Во втором случае также идет упоминание героев русской классической литературы (в частности из романа «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, романа-эпопеи «Война и мир» Л.Н. Толстого). «Печорином» и «Болконским» Рычкова называет потенциальных женихов для Зои Викторовны. Отсылка к известным классическим текстам и героям придает рассказу «Мышь. Литературная история» загадочность и законченный смысл.

Упомянутые в рассказе не только персонажи из литературы, но и авторы: «Собственно, ничего против Пушкина, Тургенева и Толстого Мышь сказать не могла. Ей даже немного нравился Чехов и его старинное пенсне» [3]. Этот отрывок имеет важное значение для характеристики героини, так как отражает бедность и скудость её внутреннего мира, а также её отношение к литературе, который носит скорее бытовой характер. Особенность Мыши состоит в том, что изнутри она пуста, это «ничто» появилось в ней после случая с запиской. Корень всех зол в отношениях между мужчинами и женщинами она видит в изучении в школе русской литературы, а врагами человечества считает учительниц «лит-ры». В конце рассказа находим следующий интертекст: «На этом оставим наших героинь, как Пушкин некогда оставил Онегина в злую для него минуту, да еще в чужом особняке» [3]. Интертекст реализован в тексте с помощью реминисценции, воспроизведения последних строчек из знаменитого романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Интертекст в данном случае помогает автору эффективно закончить повествование: упоминание о Сади, обращение к тому, кто оставил, не допив до дна бокала полного вина, кто не дочел её романа и расставание с Онегиным.

Таким образом, в результате проведенного анализа, мы пришли к выводу, что наиболее частые формы интертекста в прозе О. Славниковой – это реминисценция и аллюзия (отсылки к литературному тексту), редко он представлен цитацией (только в рассказе «Басилевс»). В зависимости от художественных задач и контекста, функции интертекстуальных включений могут быть самыми разными, но самая главная – это создание художественной многозначности текста, расширение его смыслового пространства. Второй по значению идет характеризующая функция, когда между своими героями и героями из других художественных произведений писательница проводит параллель. Стоит отметить и экспрессивную функцию, так как обращение к известным авторам и их произведениям является способом самовыражения любого автора, причём в прозе Ольги Славниковой происходит трансформация и переосмысление образов, тематики, мотивов, а также актуализирует в сознании своих персонажей архаическое, мифологическое начало, возникающее из глубинных пластов бытия, мира бытийных констант [5].

УДК 801.52

**Mustafaeva M.Sh.**, postgraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: madinamustafaeva2012@yandex.ru

**FEATURES OF TERMS OF ADDRESSING IN THE TABASARAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (IN COMPARISON WITH THE ENGLISH LANGUAGE).** The stage-by-stage historical way of development of anthroponymic addresses in English and Tabasaran is observed. The author researches the origin and adaptation under the rules of another language of the following anthroponymic forms of addressing in the compared languages: nickname, first name (full and diminutive forms), surname and patronymic name. As a result of the comparative study of these speech formulas the study reveals their common features and ethno-specific characteristics. Special attention is paid to various socio-economic and historical processes that directly influenced the formation of the English and Tabasaran anthroponymic systems. The article proves the idea that naming formulas are the important means of reflecting the national character and national mentality, which find expression in the English and Tabasaran anthroponyms. It is established on the basis of a comparative study of anthroponymic forms of addresses that the study of features of addressing to a person contributes to the construction of more complete language pictures of the world of compared multi-structural languages.

**Key words:** anthroponyms, linguoculturology, vocative formulas, name, patronymic, surname, nickname.

**М.Ш. Мустафаева**, аспирант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: madinamustafaeva2012@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЙ К ЛИЦУ В ТАБАСАРАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ)

В данной статье прослеживается поэтапный исторический путь развития обращений-антропонимов в английском и табасаранском языках. Автор исследует возникновение и адаптацию под правила иной языковой системы следующих антропонимических форм обращений в сопоставляемых языках: прозвище, имя (полная и уменьшительная формы), фамилия и отчество. В результате сравнительно-сопоставительного исследования данных речевых формул выявлены их общие черты и этноспецифические особенности. Особое внимание уделяется различным социально-экономическим и историческим процессам, оказавшим непосредственное влияние на формирование английской и табасаранской антропонимических систем. В статье обосновывается мысль о том, что формулы именования являются важным средством отражения национального характера и национального менталитета, которые находят выражение в английском и табасаранском антропонимиконах. На основе сопоставительного исследования антропонимических форм обращений установлено, что изучение особенностей обращений к лицу способствует построению более полных языковых картин мира сравниваемых разнотипных языков.

**Ключевые слова:** антропонимы, лингвокультурология, вокативная формула, имя, отчество, фамилия, прозвище.

В последние десятилетия отмечен высокий рост интереса к вопросам антропонимики как у лингвистов, так и у представителей различных наук (географов, историков, этнографов, психологов).

В изучение английской антропонимики большой вклад внесли отечественные и зарубежные лингвисты: Л.М. Щетинин, А.В. Велтистова, М.А. Оликова, О.Г. Минина, О.А. Леонович, Е.В. Филиппова, Е.Ю. Рубцова, Brown and Ford, Slobin, Ervin-Tripp, Levinson, Leech и др. В отличие от английской в табасаранском языке изучению обращений-антропонимов уделяется мало внимания. Поэтому наше исследование продиктовано необходимостью ознакомиться с антропонимическими формами обращения табасаранцев и англичан и сопоставить полученные данные в обоих языках. Таким образом, в статье ставится цель выявить национально-культурную специфику употребления обращений-антропонимов в табасаранском и английском языках в различных ситуациях общения.

**Актуальность** данного исследования не вызывает сомнений, так как система обращений-антропонимов в табасаранском языке мало исследована. Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в более детальном изучении антропонимических форм обращений у табасаранцев.

**Научная новизна** данной работы состоит в том, что в работе впервые сделана попытка сопоставить антропонимические формы обращений в английском и табасаранском языках.

**Теоретическое значение** исследования заключается в возможности использования его результатов в лексикографической практике при составлении лексикографических справочников и словарей личных имен, а также в спецкурсах по антропонимике.

**Практическая значимость** работы определяется возможностью использования её материалов в практике межкультурной коммуникации.

Антропонимические системы английского и табасаранского языков формировались в течение длительного времени и были тесно связаны с главными этапами социально-экономического развития человечества. Говоря об историческом пути развития обращений-антропонимов, нельзя не упомянуть ономастику. Ономастика – раздел языкознания, изучающий любые собственные имена. Антропонимика является разделом ономастики, изучающей антропонимы (личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличку), закономерности их возникновения, развития, функционирования [1, с. 30].

В нашей работе мы рассмотрим следующие антропонимические формы английских и табасаранских обращений: прозвище, имя (полная и уменьшительная формы), фамилия и отчество.

Самыми древними антропонимическими единицами в сопоставляемых языках являются *laklam* (в табасаранском) 'прозвище' и *nickname* (в английском) 'прозвище', 'кличка', 'псевдоним', 'уменьшительное имя', впоследствии ставшие источником таких антропонимических категорий в английском языке как личные имена и фамилии. Н.В. Подольская определяет прозвище как «вид антропонима, дополнительное имя, данное человеку окружающими людьми в соответствии с его характерной чертой, сопутствующим его жизни обстоятельством или по какой-либо аналогии» [1, с. 116].

Прозвище в сопоставляемых языках служило дополнительным знаком различия того или иного члена языкового круга общения. В результате первой ан-

глийской переписи в 1085 – 1086 гг. многие прозвища получили документальное закрепление.

Д.И. Ермолович выделяет следующие группы наиболее типичных прозвищ в английском языке:

1. Генеалогические – самая распространенная группа прозвищ, указывающая на родословную по отцовской, редко материнской линии на несколько поколений. В генеалогических прозвищах в основном использовался термин *mac* 'сын' (*Macdonald*), или же *son* 'сын' (*Ferguson*).

2. По этническому или расовому происхождению: *Mick, Paddy, Teagu* (прежде распространенное ирландское имя) – 'ирландец'; *Rock Lizards* 'Скальные Ящерицы' – выходцы из Гибралтар, рожденные от родителей британцев; *Sawney* (искаженное *Sandy*, уменьшительное от *Alexander*) – 'шотландец'; *Taffy* – прозвище жителей Уэльса (от валлийского *Dafydd* – *David* – *Saint David*, который считается покровителем Уэльса); *Froggy* 'лягушатник' – собирательное прозвище французов, связанное их с кулинарными традициями; *Badgers* 'барсуки' – прозвище жителей штата Висконсин, работавших шахтерами, из-за сходства их домов с барсучьими норами; *Hoosiers* 'верзиль' – прозвище жителей Индианы. Необходимо отметить, что группа этнических прозвищ английского языка разнообразна и направлена против большого количества этносов, что может быть объяснено совместным проживанием выходцев из разных стран на одной территории.

3. Профессионально-должностные (отражают род занятий): *Jack Tar* 'моряк'; *James 'лакей'*; *Madam Etiquette* 'Мадам Этикет' – прозвище хозяйки церемоний графини де Нойи при дворе Марии Антуанетт; *Old Stars* 'Древние Звезды' – прозвище американского астронома и генерала Ормсби Макнайт Митчелла; *The Rail-Splitter* 'Дровосек' – прозвище Авраама Линкольна, до 22 лет работавшего с отцом в лесных краях Индианы и считавшегося непревзойденным дровосеком.

4. Описательные, характеризующие индивида с разных точек зрения (физические качества, одежда, внешний вид в целом, особенности телосложения и т.д.): *Swanny* 'лебединая шейка' – прозвище английской писательницы Д. Сейерс; *Cave* 'пещера' – прозвище писателя Ч. Кингсли, прозванного так за большой рот; *Mad Anthony* 'Безрассудный Энтони' – прозвище генерала Энтони Уэйна за безрассудную храбрость; *Moll Cutpurse* 'Карманная Воровка Молл' – прозвище известной женщины-воровки Мэри Фрит, почти всегда носившей мужскую одежду и первой употребившей табак; *Old Beeswax* 'Старый Пчелиный Воск' – прозвище американского морского офицера Рафаэля Сэмса за его привычку воить грозные усы [2, с. 150 – 168].

На сегодняшний день прозвище в английском языке представляет собой активно развивающуюся антропонимическую категорию и является неотъемлемой частью бытовой коммуникации.

До революции среди табасаранцев прозвища носили в основном представители трудового народа, которые давались родственниками, соседями, сословным и социальным окружением без какого-либо определенного порядка или правил. В табасаранском языке прозвища имеют тесную связь со свойством человека или его близких. Таким образом, можно выделить следующие наиболее распространенные группы обращений-прозвищ:

1. Прозвища, связанные с внешним видом человека: *Кьякниш Ярмет* 'Сопливый Ярмет', *Кьяркьяр Наврузбег* 'Сорока Наврузбег' – получил прозвище

из-за длинного носа, *Кечел Сеидагьмад* 'Пысый Сеидахмед', *Кьуч Аьзиз* 'Морков-ка Азиз' – получил прозвище из-за низкого роста, *Хьяхьяс Гьягьагь* 'Носатый Гаджиага', *Тюттхьэ Рамазан* 'Птичье горло Рамазан', *Жьалайин Муса* 'Грязный Муса' и др.;

2. Прозвища, связанные с физиологическими и психическими особенностями человека:

а) Прозвища, связанные с физиологическими особенностями человека. Например: *Ттабакь Зейнабат* 'Хромая Зейнабат', *Кур Гьафар* 'Слепой Гафар'.

б) Прозвища, связанные с психическими особенностями человека: *Деллу Бахи* 'Сумасшедшая Бахи', *Члурубжин Мирзамьягьмад* 'Плохой Мирзамехмед', *Икрац! Эскендер* 'Ворюга Искандер'.

3. Прозвища, связанные с профессией, специальностью, занятиями и должностью человека: *Уста Шихмьягьмад* 'Мастер Шихмагомед', *Малла Эскер* 'Мулла Эскер', *Хьушет Науб* 'Свистун Науб', *Мялим Шихаьли* 'Учитель Шихали';

4. Прозвища, связанные с храбростью, геройством и прославлением человека: *Силасилан Агьмад* 'Силач Ахмад', *Швез Гьурбан* 'Медведь Курбан'.

Табасаранские прозвища в основном употребляются вместе с лично-собственным именем как средство конкретизации, уточнения человека, о котором идет речь. Указанные формы адресации чаще встречаются в речи жителей сельской местности где людей с одинаковым именем несколько. Следует отметить, что в сопоставляемых языках прозвище может получить любой человек независимо от происхождения, положения в обществе и занимаемой должности.

В английском языке тенденция перехода прозвища в наследственное фамильное имя наблюдался в период Норманнского завоевания. Переход был продолжителен (XI–XVII вв.) и неодинаков для разных социальных групп населения. В словаре русской ономастической терминологии дается следующее определение фамилии как «наследуемое официальное именование, указывающее на принадлежность человека к определенной семье» [1, с. 155]. По мнению К.Б. Зайцевой, причинами официального закрепления фамилий в английском языке являются следующие:

1) экстралингвистическая – фамилии были необходимы феодалам и их детям для наследования земли и имений;

2) лингвистическая – возникла потребность в дополнительных лингвистических знаках для идентификации личности и отличия её от других. Таким образом, «формирование имён и фамилий от первоначальных прозвищ процесс, детерминированный социальными обстоятельствами» [3, с. 25].

Проблема имён и фамилий в табасаранском языке также характеризуется определенными закономерностями. У табасаранцев фамилии появились только в XX-м веке после вхождения Дагестана в состав Советского Союза, так как в силу раздробленности и постоянных междоусобиц у дагестанских народов не было необходимости в упорядочении их антропонимической системы.

Табасаранские имена с древних времен были связаны с тухумами (родственными группами по отцовской линии). Например, в с. Зильдик существовали следующие родовые общины: *Шкар, Алияр, Батар, Бекеяр, Кибхар, Букар, Кчих, Келечи, Наьза, Нагди, Сейдум, Сафар, Уржа*. Название тухума велось издревле и происходило либо от имени предка, либо от его ремесла, занятия, должности, качеств. Например, название тухума *Маллакьяр* произошло от первого муллы в селе *Малламагомеда*, родоначальником тухума *Аьлибакьяр* был *Аьлибек*. Также названия тухумов табасаранцев были связаны с местностью, откуда они были родом или землями, которые им принадлежали, например *тухум Ханкар* – это пришельцы из села Ханак.

Таких понятий, как фамилия и отчество, у дагестанцев никогда не было. Внутри своего общества табасаранцы именовались по названию своего тухума. До проведения паспортизации, табасаранцы именовались следующим образом: сначала произносился тухум, откуда он родом, имя отца (не всегда) и своё имя. Например: *Асқунарин Исайин бай Гьашиш* 'Хашим сын Исы из рода Асқунар', *Арамкьарин Пашайин бай Агьмад* 'Ахмад сын паши из рода Арамкар' или, если это уже взрослый человек, то *Асқунарин Гьашиш* 'Хашим из рода Асқунар', *Арамкьарин Агьмад* 'Ахмад из рода Арамкар'. Так человек получал больше информации о собеседнике. Так же, как и у англичан, первые фамилии у табасаранцев появились у феодалов в XV в. Значительная часть княжеских фамилий указывала на земли, принадлежавшие феодалу, или на местность, откуда он был родом. Например, *Кьалухь Мирза* 'Мирза Калухский (Калукский)', т.е. Мирза родился в с. Калук, или же *Тагьир аль Хьоррики* 'Тагир из с. Хурик'. Только вследствие паспортизации, проводимой Советской властью в начале 30-х годов, табасаранцы получили фамилии и отчества.

Таким образом, под влиянием русского языка в табасаранском языке выработалась трехмерная антропонимическая система «имя + отчество + фамилия». В английском же языке официально принята двухмерная антропонимическая система «имя + фамилия». Самой распространенной формой обращения-антропонима в сопоставляемых языках является личное имя, т.е. «основное официальное имя, данное человеку при рождении, или (редко) выбранное для себя взрослым человеком» [1, с. 69]. В английском и табасаранском антропонимико-

нах личное имя выступает в полной (паспортной) и сокращённой формах. Но модели, по которым образуются указанные формы, в сопоставляемых языках не совпадают.

По мнению И.В. Дорофеевой, структура английских антропонимов включает в себя 'первое имя' (*First name, Christian name, Given name*) (иногда их бывает несколько), 'фамилию' (*second или last name, surname*) и 'прозвище' (*nickname*) [4, с. 16]. Первые имена по функции соответствуют табасаранским именам и широко употребляются в речи. Остальные компоненты полного английского имени в устном общении употребляются крайне редко и не имеют аналогов в табасаранском языке, так как в нем отсутствует традиция давать человеку 2, 3 или даже 4 имени. Последний компонент полного английского имени функционально соответствует табасаранской фамилии.

В качестве наиболее распространенного средства обращения к знакомому в обоих языках чаще всего используется та или иная форма личного имени. В табасаранской и английской антропонимических системах личное имя выступает как в полной, так и в сокращенной формах. При обращении к детям, друзьям, близким знакомым, родственникам в английском языке наиболее употребительными являются уменьшительные формы имени: *Benjamin – Ben, Deborah – Deb, Ferdinand – Ferd, Maximilian – Max, Timothy – Tim* и др. В табасаранском языке сокращенная форма имени применяется по отношению к хорошо знакомым людям независимо от их возраста, например: *Эседуллагь – Эсед, Саяхалум – Сая, Гьажибег – Гьажи, Гольбагьар – Багьар*. Но подобное явление не является широко распространенным и чаще в речи используется личное имя в полной форме. В отличие от английского языка, в табасаранском сокращенные формы имени употребляются только с разрешения адресата.

В английском языке часто употребляются имена собственные, образованные при помощи уменьшительных суффиксов [i] – ie, e, y, ey: *Rickie, Edith, Beatsey, Emmy*. Благодаря им, именная парадигма может включать большое количество компонентов: *Dorothy – Do, Dobby, Dodo, Dol, Doll, Dolly, Dollie, Dorrie, Dorthy, Dot, Dohy, Dottie, Doty; Christopher – Chris, Christie, Christy, Chippy, Kester, Kit, Kitto*. Что же касается табасаранского языка, то в нём отсутствуют многовариантные ласкательные имена.

В отличие от английских, табасаранские фамилии имеют род для противопоставления мужских и женских фамилий, и для представителей женского пола фамилии принимают суффикс –а, например: *Атлуханова, Бегбалаева, Семедова*. В английском языке возможно именование жены через личное имя или фамилию мужа: *Mrs Adam Sandler, Mrs Robert John Downey, Mrs Thomas William Hiddleston*. В табасаранском языке на супругу распространяется лишь фамилия супруга с окончанием женского рода.

В сопоставляемых языках в кругу коллег, сослуживцев, учащихся различных образовательных учреждений можно встретить отдельное использование фамилии в роли обращения. По фамилии также обращаются преподаватели и учителя к студентам и учащимся (официальная форма обращения).

Среди коллег и друзей англичан в качестве прозвищ часто используется усеченный вариант фамилий *Will* от *Williams, Jacky* от *Jackson, Higg* от *Higgins, Dick* от *Dickens, Rich* от *Richardson*. Эти формы, как правило, адресуются близким друзьям.

Крайне редко в неформальном общении табасаранцев можно встретить фамильное, иногда игровое употребление обращения к адресату только по отчеству, например: *Хизриевич, Камилевич, Имамудиновна, Велиевна*. В устном общении употребление имени и отчества наиболее распространено в учебных заведениях, в административных учреждениях, а также в больницах. В английском языке форма обращения по имени-отчеству отсутствует.

В кавказском менталитете существует «феномен чрезвычайно уважительного, почтительного отношения к родственникам и людям старшего возраста», когда некоторые члены семьи не могли обращаться друг к другу по имени, и поэтому использовали специальные термины родства [5, с. 167]. Так, у табасаранцев младший брат не обращается к старшему брату или старшей сестре по имени, а использует для этого специальные вокативы *бицли адаш* 'младший отец', *бажи* 'сестра'. Невестка, по старым обычаям табасаранского общества, не имела права называть по имени мужа, а также свекровь свекра и т.д. При обращении к мужу жена употребляла вокатив *жилир* 'муж', например: *Я, жилир, гьарах яв хьуллиз*. (Фольклор) 'Эй, муж, иди на наше поле в глухом лесу'. Также и муж обращался к жене по имени, а употреблял апеллатив *хпир* 'жена', например: *Ма, хпир, уеу ацпур, я тухь шлур дайва*. (Фольклор) 'На, жена, ты не насытись!'. Невестку близкие родственники жениха называют не по имени, а *шеуше* невеста, например: *Гьаргьадарстар цадлар кьожхну, шид чаууз, шешуе! (Ш. Шагьмарданов. Чюнгюр)* 'Собери холодные капли, дай мне воды, невеста!'

Подводя итоги, отметим, что антропонимические системы английского и табасаранского языков складывались в течение многих веков. Изучение их специфических особенностей играет важную роль в формировании национального характера и национального менталитета сопоставляемых языков, а также способствует построению более полных языковых картин.

#### Библиографический список

1. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 2008: 30 – 155.
2. Ермолович Д.И. *Имена собственные: теория и практика межкультурной передачи*: учебное пособие для вузов. Москва: Валент, 2005.

3. Зайцева К.Б. *Английская стилистическая ономастика. Тексты лекций*. Одесса, 1973.
4. Дорофеева И.В. *Английское обращение в системе языка и в дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 2005.
5. Гаджихмедов Н.Э. *Личные имена кумыков: традиции именования, происхождение, семантика и грамматика*. Махачкала: ООО Дагпресс Медиа, 2008.

## References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva: Nauka, 2008: 30 – 155.
2. Ermolovich D.I. *Imena sobstvennye: teoriya i praktika mezh'yazykovoy peredachi: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Valent, 2005.
3. Zajceva K.B. *Anglijskaya stilisticheskaya onomastika. Teksty lekcij*. Odessa, 1973.
4. Dorofeeva I.V. *Anglijskoe obraschenie v sisteme yazyka i v diskurse*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2005.
5. Gadzhiahmedov N. E. *Lichnye imena kumykov: tradicii imenarecheniya, proishozhdenie, semantika i grammatika*. Mahachkala: OOO Dagpress Media, 2008.

Статья поступила в редакцию 04.06.19

УДК 821.111(73).0

**Naumchik O.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: [hylda@list.ru](mailto:hylda@list.ru)  
**Surkova K.V.**, MA student, Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (N. Novgorod, Russia), E-mail: [Gnomik\\_29@mail.ru](mailto:Gnomik_29@mail.ru)

**THE CULTURAL HERO'S ARCHETYPE AS A BASIS OF GED'S IMAGE IN URSULA LE GUIN'S "EARTHSEA"**. The article discusses the way Ursula Le Guin uses mythological tradition to create image's system of in the "Earthsea" cycle. The main heroes of "Earthsea" cycle support world balance, develop culture and social organization of the world. Such activities correlate with cultural hero's functions. The most vivid embodiment of the cultural hero's archetype is the image of the protagonist – magician Ged. A comparative research method is used. In particular, the stories of the hero's childhood, stealing of fire, fight against dragons, etc. are regarded. The work considers features of antiheroes in the "Earthsea" cycle. In conclusion the authors underline that the basis of the of the main characters' images in the "Earthsea" series is the archetype of the cultural hero. The hero's character is built on the archetype's basis. Ursula Le Guin uses archetypes as well as the psychological development of characters.

**Key words:** Ursula Le Guin, Earthsea, fantasy, archetype, cultural hero.

**О.С. Наумчик**, канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: [hylda@list.ru](mailto:hylda@list.ru)

**К.В. Суркова**, магистрант, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: [Gnomik\\_29@mail.ru](mailto:Gnomik_29@mail.ru)

## АРХЕТИП КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ КАК ОСНОВА ОБРАЗА ГЕДА В ЦИКЛЕ «ЗЕМНОМОРЬЕ» УРСУЛЫ ЛЕ ГУИН

В статье анализируются произведения из цикла «Земноморье» Урсулы Ле Гуин с целью выявления мифопоэтической основы образов главных героев. Отмечается, что деятельность главных героев цикла направлена на поддержание мирового баланса, развитие культуры и социальной организации, что соотносится с функциями культурного героя. Наиболее ярко архетип культурного героя воплощается в образе главного героя цикла – волшебника Гед. Рассматривается, в частности, использование и трансформация в цикле о Земноморье сюжета о похищении культурным героем огня, мотивов героического детства и драконоборчества. Используется сравнительно-исторический метод исследования. Выявляются особенности построения Урсулой Ле Гуин образов антигероев. Делается вывод, что в основе образов главных героев цикла «Земноморье» лежит архетип культурного героя, на базе которого строится характер персонажей. Опора на архетипы и мифопоэтические образы сочетается у Урсулы Ле Гуин с психологической разработкой характеров.

**Ключевые слова:** фэнтези, Урсула Ле Гуин, архетип, Земноморье, культурный герой.

Идеи о единых универсальных мифологических основах литературных произведений были высказаны ещё в работах учёных мифологической школы, а затем получили новое осмысление в связи с развитием этнографии и психоанализа. Немецкий этнограф А. Бастиан говорил о содержащихся в мифах одинаковых «элементарных идеях», а психоаналитик О. Ранк описал типичные признаки героического мифа [1]. Термин архетип в научный оборот был введён основателем аналитической психологии К.Г. Юнгом. Под архетипом К.Г. Юнг понимает врождённые психические структуры, схемы образов, характерные для человечества в целом и хранящиеся в коллективном бессознательном. В результате мифотворчества архетипы воплощаются в конкретные образы, отображающие процесс становления личности человека в процессе индивидуализации. К.Г. Юнг описаны индивидуальные архетипы, характерные для личности человека, такие, как персона, эго, самость, тень, анима/анимус, мудрый старец и хтоническая мать и т. д. [2; 3].

Идеи, схожие с понятием архетипа, высказывал, независимо от К. Юнга, П.А. Флоренский, писавший в работе «Стоп и утверждение истины» о «схемах человеческого духа» [4]. На единство сюжетных схем и образов героев фольклорных и литературных произведений, берущее начало в мифологических представлениях, указывает О.М. Фрейденберг в своём исследовании «Поэтика сюжета и жанра». В литературных произведениях мифологическая семантика трансформируется, по мнению О.М. Фрейденберг, в языковые метафоры, из которых затем вырастают литературные типы и маски [5].

Теория архетипов оказала значительное влияние на концепции таких авторов, как К. Кереньи, М. Элиаде, Н. Фрай, М.Л. Фон Франц и др. Изучению архетипа героя посвящены работы антрополога Пола Радина, психолога Эриха Ноймана, филолога Джозефа Кэмпбелла и др. Дж. Кэмпбелл вводит понятие мономифа, понимая под ним универсальную схему странствий и путешествий главного героя, отражающую этапы становления личности героя [6]. Идеи Дж. Кэмпбелла получают развитие в работах таких его последователей, как К. Воглер [7], М. Мёрдок [8] и др. К. Воглер рассматривает архетипические образы в литературных и кинематографических произведениях с двух точек зрения: во-первых, вслед за К.Г. Юнгом и Д. Кэмпбеллом, как воплощение определённой

границы человеческой личности; во-вторых, опираясь на работы В.Я. Проппа, создавшего типологию героев волшебной сказки [9], с точки зрения роли в развитии сюжета литературного произведения. В работах Е. Мелетинского, посвящённых изучению литературных архетипов, указывается на то, что архетипические образы и сюжеты являются выражением процесса социализации и воплощением «основного мифа» творения (посвящённого практическому освоению мира человеком) [10].

Универсальность архетипов и их опора на глубинные психические структуры обуславливает силу их воздействия на читателей. Рассмотрим, каким образом архетип героя используется в творчестве американской писательницы Урсулы Ле Гуин. Объектом исследования являются произведения в жанре фэнтези, входящие в цикл «Earthsea» – «Земноморье» («A Wizard of Earthsea» [11] – «Волшебник Земноморья» [12] (1968), «The Tombs of Atuan» [13] – «Гробницы Атуана» [14] (1971), «The Farthest Shore» [15] – «На дальнем берегу» [16] (1972), «Tehanu: The Last Book of Earthsea» [17] – «Техану. Последнее из сказаний о Земноморье» [18] (1990)).

Центральным героем цикла «Земноморье» является волшебник Гед, действующий во всех книгах цикла. В первой книге «Волшебник Земноморья» он является главным героем, тогда как в последующих происходит совмещение повествования о подвигах Гед с историей становления личности другого персонажа. В «Гробницах Атуана» это девушка-жрица Тенар, в книге «На дальнем берегу» – будущий король Аррен, в «Техану» – девочка Терру.

Образы главных героев цикла базируются на архетипе культурного героя, трансформируемом писательницей исходя из задач, решаемых ею в произведениях.

Культурный герой – мифический персонаж, который «добывает или впервые создаёт для людей различные предметы культуры (огонь, культурные растения, орудия труда), учит их охотничьим приёмам, ремёслам, искусствам, вводит определённую социальную организацию, брачные правила, магические предписания, ритуалы и праздники» [19, с. 25]. То есть основой деятельности культурного героя является устройство человеческого мира, в том числе с помощью добытия (из хтонического или небесного мира) культурных объектов.

Несомненно, деятельность главных героев цикла о Земноморье направлена на поддержание мирового баланса (Гед борется с воплощениями мирового зла, древних хтонических сил, становится Повелителем драконов), защиту мира от разрушающих сил (Гед и Тенар воссоединяют кольцо Эррет-Акбе, являющееся символом мира и культуры Земноморья; Гед борется с волшебниками, несущими несправедливость и разрушение во имя своих личных интересов), укрепление социальной организации общества (Аррен проходит инициацию для того, чтобы затем стать мудрым и справедливым правителем), развитие культуры (волшебники сохраняют знания и мудрость, способствуют развитию хозяйства, культуры, занимаются исцелением людей и животных).

Один из ключевых сюжетов, связанных с архетипом культурного героя – похищение огня – трактуется в творчестве У. Ле Гуин метафорически. В мифологии культурный герой (тотемные предки племён Австралии, полинезийский Мауи, индийский Ворон, древнегреческий Прометей и др.) похищает огонь у первоначального хранителя, в роли которого могут выступать духи-прародители, небесные боги, хозяйка царства мёртвых и т. д. В книге «Гробницы Атуана» Гед отправляется в подземные лабиринты храмов бессмертных Богов Ближнецов. Культ Безымянных основан на поклонении древним хтоническим силам земли, причем боги невидимы, вечны, они обитают в глубинах земли, являясь воплощением древнего хаоса, что выражается и в запутанности погружённого во тьму лабиринта, и в экзотических богослужениях, и в кровавых человеческих жертвах Богам. Гед, воплощающий космические, созидательные силы, противостоящие древнему хтоническому началу, отправляется в Лабиринт для поиска половинки кольца Эррет-Акбе, символа мира и гармонии. Герой достигает цели благодаря помощи жрицы Ары и оказывается способен изменить её мировоззрение, освободить её от догм культа, убедить девушку последовать в мир Земноморья и посвятить свою дальнейшую жизнь служению свету. Такое изменение героини становится возможным потому, что это соответствует её внутренней, истинной сущности, скрытой в течении долгого времени. Волшебник понимает эту сердцевину личности героини, угадывает её истинное имя – Тенар, которое означает свет. Таким образом метафорически герой похищает свет, огонь у древних сил, но это не похищение предмета или артефакта, а своеобразное «похищение» личности. Под похищением здесь подразумевается воздействие на личность другого героя, в результате которого происходят изменения в его характере и кардинальная переоценка ценностей.

Урсула Ле Гуин подчёркивает, что герои живут и действуют не в мифологические времена, о которых рассказывается в сказаниях и преданиях Земноморья (сказания о том, как Сегун поднял острова Земноморья с морских глубин, подвигах Морреда, волшебника Эррет-Акбе и др.). Безусловно, Гед – герой эпических сказаний, но Урсула Ле Гуин изначально предлагает иной взгляд на его историю и судьбу. «О жизни его повествуется в эпическом сказании *«Подвиг Геда»* и во многих героических песнях, но эта наша история – о тех временах, когда слава ещё не пришла к нему и не были ещё сложены о нём песни» [12, с. 7]. Это взгляд на эпического героя как на конкретного человека, восприятие и анализ его подвигов с точки зрения изменения личности героя, преодоления им своих негативных черт.

Беря за основу биографии Геда схему жизненного пути эпического героя (выступающего в первую очередь как представитель и защитник своего рода), писательница надстраивает психологический уровень, трактуя героические события через призму личностного развития конкретного человека. События и поступки анализируются и оцениваются с точки зрения современных понятий об этике и морали, подчёркивается двойственность, неоднозначность личности, сочетающей в себе как положительные, так и отрицательные стороны. Герой испытывает угрозы совести, сомнения и колебания, а его поступки и подвиги становятся результатом сознательного и непростого выбора. Писательница напоминает, что в эпических сказаниях подвиги выглядят более просто и однозначно, в них не отражается мучительная внутренняя работа, проделанная героями: «Сказание *«Подвиг Геда»* даже не упоминает об этом путешествии и о встрече Геда с Тенью, происшедшей в самом начале его жизненного пути; там рассказывает о том, как он неведомым вернулся с острова Драконы Бега, как потом вернулся в Хавнор Аманитое Кольцо Эррет-Акбе, половинка которого хранилась в Гробнице Атуана, и как он возвратился на остров Рок и стал Верховным Магом Земноморья» [12, с. 178].

В соответствии с этим переосмыслению подвергаются и некоторые черты архетипа культурного героя. Так, важным качеством архетипического героя является его неистовость, определяющая также и строптивый характер. Неистовство отражается в личности главных героев «Волшебника Земноморья», но оно не является однозначно положительным качеством, помогающим в борьбе с антагонистами. Напротив, герои должны обуздать свой нетерпеливый, страстный характер для того, чтобы получить истинную силу. Гед стремится стать поскорее могущественным волшебником, повелевающим силами природы на благо людей; он вступает в противостояние с Джаспером, чтобы доказать свою силу, но поединок приводит к трагическим последствиям (злые силы проникают в мир, погибает верховный маг Неммерль, а сам Гед вынужден долго скитаться, спасаясь от тени).

Е.М. Мелетинский трактует строптивость эпического героя как проявление личностного аспекта, некоторую эмансипацию личности, но подчёркивает, что «транс- и суперперсональность всё равно доминирует, коллективистские дей-

ствия героя столь же непосредственны, а о рефлексии или долге не может быть и речи» [10, с. 9]. Для героев Урсулы Ле Гуин каждый героический поступок становится результатом нелёгкого решения. При первой встрече с драконом Йведом Гед с помощью своих знаний одерживает над ним победу и дракон обязуется выполнить один приказ молодого волшебника, при этом изначально Гед решил-ся на поединок для того, чтобы обезопасить жителей близлежащих островов от нападения драконов, но мудрый и хитрый Йвед предлагает Геду взамен сделки (запрета на полёты над островами) имя его тени: «У Геда ёкнуло сердце, и он стиснул свой посох, застыв в неподвижности, как и дракон. Мановение он боролся с неожиданно возникшей надеждой на спасение. Но он заключал сделку с драконом не ради спасения своей собственной жизни. Только один-единственный раз он мог одержать верх над этим чудовищем. И он подавил страстное желание спасти себя, сделав то, что должен был сделать» [12, с. 94].

При создании образа Геда используется традиционный для героического нарратива мотив детских подвигов. Мальчик спасает жителей родной деревни от отряда захватчиков, вызвав при помощи своих волшебных способностей туман. Этот поступок уже намечает такие черты в характере юного волшебника, как способность к самопожертвованию, сила духа, стремление к гармонизации окружающего мира на благо людей – это и определяет направление его развития как культурного героя, несущего благо людям. Урсула Ле Гуин показывает, что врождённых способностей и личностных устремлений недостаточно для становления подлинно героического характера. Гед, истратив на свой детский подвиг все имеющиеся силы, может вернуться к жизни только с помощью могущественного волшебника Огиона, после чего будущему Верховному Магу приходится пройти долгий и тяжёлый путь внутренней эволюции, предполагающий упорную работу над собой, ведь служение людям требует самопожертвования. Характерно, что персонаж выбирает свой путь и принимает судьбоносные решения в одиночку, оказавшись один на один со смертью или трагедией, но начало движения всегда связано с архетипом наставника. Герой обязательно имеет учителя-друга, который влияет на его систему ценностей и помогает своей безусловной верой и поддержкой. Волшебник Огион становится таким наставником для юного Геда и Тенар, Гед – для Тенар и Аррена, а Тенар – для девочки Терру.

Одним из главных дел героев в мифе и архаических формах эпоса является борьба с чудовищами и драконами, которые символизируют хтоническое начало, стихийные природные силы, которые герой побеждает и подчиняет человеку, способствуя тем самым гармоничному упорядочению мира. Деятельность по преодолению изначального хаотического состояния, его космизация и является одной из главных задач культурного героя. Урсула Ле Гуин активно использует в цикле о Земноморье мотив драконоборчества, но образ дракона и способы взаимодействия человека с драконами меняются от книги к книге. В первых произведениях о Земноморье драконы – представители более древних, чем люди, существ, связанных с силами земли. Древность драконов обуславливает их мудрость (знание истинной речи и понимание сущности мировых законов), а их хтоническая сущность выражается в разрушающей силе, которую они несут людям. Так, дракон Йвед захватывает остров Пендор, уничтожив правителя и жителей и поселившись в полуразрушенном замке, а миссия великих волшебников заключается в победе над драконами во имя обеспечения безопасности жителей Земноморья и демонстрирует торжество космических созидательных сил, воли человека над древним хаосом. В более поздних произведениях образы драконов трактуются иначе – в романе «На последнем берегу» драконы Орм Эмбар и Калессин становятся союзниками Геда в борьбе со вселенским злом и выступают за восстановление утерянной гармонии мира, то есть способствуют его космизации, в романе «Техану» возникает легенда о том, что драконы и люди – две ветви, произошедшие от древних, более гармоничных и могущественных существ. Драконы свободны и могущественны, они понимают законы мироздания, но лишены созидательной силы. В то же время люди способны к упорядочению окружающего мира, к творчеству, но отрыв от древних стихийных сил ведёт к потере подлинного величия и знаний о мире, к замыканию в узких рамках общественного устройства (не всегда разумного и гармоничного). Вместо противостояния древним силам появляется идея о необходимости соединения человека с природными и стихийными силами, и хотя драконы внушают страх героям, но взаимодействие с ними (соединение свободы и стихийности с творческим человеческим началом) становится необходимым для гармонизации мира. Речь идёт не о противостоянии созидательной деятельности человека хаотическому состоянию мира (что было характерно для мифологического сознания), а о балансе между ними.

Двойственность героя, сочетание в нём созидательных и разрушительных черт основывается на близком мифе, когда созидательные и деструктивные черты распределялись между двумя братьями (один представлял собой героя, а другой – трикстера). В цикле «Волшебник Земноморья» двойственность героя выражает идею о том, что в любом человеке в потенциале содержится как положительные, так и отрицательные качества (здесь мы видим несомненное влияние идей К.Г. Юнга). Сочетание этих противоположных характеристик обуславливает сложность и неоднозначность характеров главных героев и их способность к развитию (в первую очередь через осознание героем как светлых, так и тёмных сторон своей личности).

Е.М. Мелетинский в работе «О литературных архетипах» отмечает, что в позднем героическом мифе и особенно в сказке речь идёт уже о своеобразном

творении личности, но всё же это не столько пробуждение личного сознания, сколько инициация, связанная с социализацией [10].

В цикле о Земноморье личностное становление является первичным по отношению к социализации, именно осознание героем себя делает возможным его становление как члена социума. Смещение акцента с социализации на процесс становления характера персонажей обуславливает и возраст главных героев. Исследователи отмечают, что в героическом мифе характер только намечается, и это соответствует образу героя-старца, шамана. В героическом эпосе уже начинает складываться характер героя и возникает образ богатыря-воина, ищущего применение своим силам, занятого поиском противника. Для Урсулы Ле Гуин главным является изображение характера в становлении, демонстрация внутренних коллизий персонажей, и в качестве главных героев выбираются дети и подростки.

Традиционно архетип героя связан с архетипом антигероя, который часто совмещается с героем в одном лице. Разделение на серьёзного культурного героя и его демонически комический негативный вариант (космический шут) соответствует в религиозном плане этическому дуализму, а в поэтическом – дифференциации героического и комического (ещё не совсем отделённого от демонического начала). Несмотря на то, что образы героев в фэнтези Урсулы Ле Гуин имеют мифопоэтическую основу, в них отражаются тенденции дегероизации, характерные для литературного процесса 20 века. Сверхспособности героев основываются на понимании мировых законов и могут быть трактованы как осо-

бая духовная сила. Черты антигероев в «Земноморье» воплощаются в персонажах антагонистах, однако они не являются трикстерами в полном смысле этого слова и не несут в себе комической составляющей. Мотивацией их поступков является не вредительство, а стремление к воплощению некой идеи или достижению личного благополучия (как правило, стремление к власти, личному могуществу, бессмертию). Деятельность героев, напротив, направлена на сохранение мирового порядка во имя всеобщего блага. В отличие от сложной структуры характеров главных героев, образы антагонистов основываются на какой-то одной преобладающей черте характера, являющейся, в свою очередь воплощением той или иной идеи. Антагонисты противопоставляются главным героям, образуя пары, в основании которых лежит базовая оппозиция между тьмой и светом. Такие пары образуют Гед и Джаспер, Гед и волшебник Бендереск, Гед и Коб (Паук), Тенар и Коссил и др. В то же время антагонисты являются и двойниками протагонистов, представляя собой возможный вариант развития их личности.

Таким образом, использование Урсулой Ле Гуин архетипа культурного героя обусловлено тем, что ведущей социальной функцией главных героев цикла о Земноморье является укрепление космической организации, обустройство и развитие человеческого мира. Основой образов является тождество демиурга, однако опора на традиционные архетипы и мифопоэтические образы сочетается у Урсулы Ле Гуин с психологической разработкой характеров. Это позволяет рассматривать становление героев и как путь социализации и как процесс личностного становления героев.

#### Библиографический список

1. Ранк О. *Миф о рождении героя*. Москва, 1997.
2. Юнг К. *Архетип и символ*. Москва, 1991.
3. Юнг К. *Структура психики и архетипы*. Москва, 2015.
4. Флоренский П.А. *Столп и утверждение истины*. Москва, 1914.
5. Фрейденберг О.М. *Поэтика сюжета и жанра*. Москва, 1997.
6. Кэмпбелл Д. *Тысячеликий герой*. Санкт-Петербург: Питер, 2016.
7. Воглер К. *Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино*; пер. с англ. Москва, 2017.
8. Мёрдок М. *Путешествие героини*. Москва, 2018.
9. Пропп В.Я. *Морфология волшебной сказки*. Москва: Лабиринт, 2001.
10. Мелетинский Е.М. *О литературных архетипах*. Москва, 1994.
11. Le Guin U. *A Wizard of Earthsea*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/A\\_Wizard\\_of\\_Earthsea.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/A_Wizard_of_Earthsea.html)
12. Ле Гуин У. *Волшебник Земноморья*. Санкт-Петербург: Азбука, 2017: 7 – 178.
13. Le Guin U. *The Tombs of Atuan*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/The\\_Tombs\\_of\\_Atuan.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/The_Tombs_of_Atuan.html)
14. Ле Гуин У. *Гробницы Атуана*. Ле Гуин У. *Волшебник Земноморья*. Санкт-Петербург: Азбука, 2017: 183 – 314.
15. Le Guin U. *The Farthest Shore*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/The\\_Farthest\\_Shore.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/The_Farthest_Shore.html)
16. Ле Гуин У. *На последнем берегу*. Ле Гуин, У. *Волшебник Земноморья*. Санкт-Петербург: Азбука, 2017: 317 – 503.
17. Le Guin U. *Tehanu The Last Book of Earthsea*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/Tehanu\\_The\\_Last\\_Book\\_of\\_Earthsea.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/Tehanu_The_Last_Book_of_Earthsea.html)
18. Ле Гуин У. *Техану*. Ле Гуин У. *На иных ветрах*. Санкт-Петербург: Азбука, 2017: 7 – 212.
19. *Мифы народов мира*: энциклопедия. Т. 2. Под редакцией С.А. Токарева; репринт. изд. Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 2008.

#### References

1. Rank O. *Mif o rozhdenii geroya*. Moskva, 1997.
2. Yung K. *Arhetip i simvol*. Moskva, 1991.
3. Yung K. *Struktura psihiki i arhetipy*. Moskva, 2015.
4. Florenskij P.A. *Stolp i utverzhdenie istiny*. Moskva, 1914.
5. Frejdenberg O.M. *Po'etika syuzheta i zhanra*. Moskva, 1997.
6. K'empbell D. *Tysyachelikij geroj*. Sankt-Peterburg: Piter, 2016.
7. Vogler K. *Puteshestvie pisatelya. Mifologicheskie struktury v literature i kino*; per. s angl. Moskva, 2017.
8. Merdok M. *Puteshestvie geroini*. Moskva, 2018.
9. Propp V.Ya. *Morfologiya volshebnoj skazki*. Moskva: Labirint, 2001.
10. Meletinskij E.M. *O literaturnykh arhetipah*. Moskva, 1994.
11. Le Guin U. *A Wizard of Earthsea*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/A\\_Wizard\\_of\\_Earthsea.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/A_Wizard_of_Earthsea.html)
12. Le Guin U. *Volshebnik Zemnomor'ya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017: 7 – 178.
13. Le Guin U. *The Tombs of Atuan*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/The\\_Tombs\\_of\\_Atuan.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/The_Tombs_of_Atuan.html)
14. Le Guin U. *Grobnytsy Atuana*. Le Guin U. *Volshebnik Zemnomor'ya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017: 183 – 314.
15. Le Guin U. *The Farthest Shore*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/The\\_Farthest\\_Shore.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/The_Farthest_Shore.html)
16. Le Guin U. *Na poslednem beregu*. Le Guin, U. *Volshebnik Zemnomor'ya*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017: 317 – 503.
17. Le Guin U. *Tehanu The Last Book of Earthsea*. Available at: [https://royallib.com/book/le\\_guin\\_ursula/Tehanu\\_The\\_Last\\_Book\\_of\\_Earthsea.html](https://royallib.com/book/le_guin_ursula/Tehanu_The_Last_Book_of_Earthsea.html)
18. Le Guin U. *Tehanu*. Le Guin U. *Na inyh vetrakh*. Sankt-Peterburg: Azbuka, 2017: 7 – 212.
19. *Mify narodov mira*: "enciklopediya. T. 2. Pod redakciej S.A. Tokareva; reprint. izd. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya "enciklopediya; Drofa, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 82

**Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Natural Sciences Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Ibrahimova L.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Foreign Languages, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICO-THEMATIC GROUPS OF COMPARATIVE PHRASILOGICAL UNITS IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES.** The article investigates types of stable comparisons in terms of lexico-semantic meaning, which is of interest not only the proper linguistic, but also socio-linguistic. The aim of the article is a lexical and semantic study of stable comparatives of the Dargin and English languages. The very selection of objects and phenomena, images, carried out over the centuries and entrenched from generation to generation in the language, reveals many aspects of the historical development of the people, its national culture, spiritual outlook. Sustainable comparison is so diverse in their inherent comparative values and expressive-emotional nuances that a semantic classification may not be completely satisfactory or exhaustive. Comparative idioms, having the equivalent in the matching languages constitute a sufficiently large number of units. This suggests that many comparisons reflect the life of a person, etc., that is, based on human practice, and therefore found in a number of languages.

These languages do not have to be closely related. The structure and semantics typologically repeated both in related and in different languages, either genetically or geographically not related to the Dargin language, i.e. the solid part of the comparative phraseological units has an international status.

**Key words:** Dargin language, spelling, spelling skill, morphological principle, phonetic principle, word formation, morpheme.

**С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Л.И. Ибрагимова**, канд. филол. наук, преп. каф. иностранных языков, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,

E-mail: uzlipat066@mail.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье проводится исследование типов устойчивых сравнений с точки зрения лексико-семантического значения, что представляет интерес не только собственно-лингвистический, но и социально-лингвистический. Задачей настоящей статьи является лексико-семантическое исследование устойчивых компаративов даргинского и английского языков. Уже сам отбор предметов и явлений, образов, осуществляемый на протяжении веков и закреплявшийся из поколения в поколение в языке, раскрывает многие стороны исторического развития народа, его национальной культуры, духовного склада и мироздания. Устойчивые сравнения так многообразны по свойственным им компаративным значениям и экспрессивно-эмоциональным оттенкам, что любая их семантическая классификация не может быть ни вполне удовлетворительной, ни вполне исчерпывающей. Компаративные фразеологические единицы, имеющие эквивалент в сопоставляемых языках, составляют достаточно большое количество единиц. Это говорит о том, что многие сравнения отражают жизнь, быт человека и т. д., то есть, основаны на общечеловеческой практике, а потому обнаруживаются в ряде языков. Как мы убедились, эти языки не обязательно должны быть близкородственными. Компаративные фразеологические единицы в структуре и семантике типологически повторяются как в родственных, так и в различных языках мира, ни генетически, ни территориально не связанных с даргинским языком, т. е. солидная часть компаративных фразеологических единиц имеет интернациональный статус.

**Ключевые слова:** даргинский язык, английский язык, компаративная фразеология, устойчивые сравнения, лексико-тематические группы, национальная культура.

Как известно, компаративная фразеология очень богата и разнообразна по форме и семантике. В даргинском и английском языках имеется значительное количество компаративных фразеологических единиц (ФЕ), отличающихся образностью и стилистической разноплановостью [1 – 5].

Нами установлена наполненность каждой лексико-тематической группы компаративных ФЕ обоих языков. В исследуемых языках нами выделены следующие лексико-тематические группы компаративных фразеологических единиц:

**Дарг. Человек и окружающий мир.** Данная группа является наиболее многочисленной. В качестве ключевых здесь выступают слова, обозначающие человека по родству, возрасту, физическим и моральным качествам, психологическому состоянию, общественному статусу, профессии и национальной принадлежности. В свою очередь данная группа распределяется на более мелкие подгруппы:

**а) отношения родства:** *дух1яван дигуси* букв. «словно дитя», «любимый», *вез1 варкыбси нешегуна* букв. «как родная мама», «относящийся с уважением», *убай нешегуна* букв. «словно мачеха», «злой».

**в) характеризующие физическое и моральное состояние:** *г1янци1а т1акъагуна* букв. «словно пустая коробка», «глухой», *везб1ибсиган усули* букв. «спит как мертвец», «крепко спящий».

**г) общественный статус:** *гамъа хьунулъгуна* букв. «словно вдова», «смирно, вяло», *пачала рурсиган* букв. «словно принцесса», «гордо»; *пачаван х1ерирес* букв. «жить, как король» «роскошно» и т. д.

**д) национальность:** *неериллагуна дях1* букв. «лицо как у негра» (смуглый); *к1арахан Шамильван* букв. «как аварец Шамиль» «прославленный»;

**Англ. Человек и окружающий мир:** *as stiff as a poker* «как аршин проглотил», *as like as two peas* «как две капли воды, как две горошины», *as round as a barrel* «толстая как бочка», *to be sitting on dynamite* «сидеть как на пороховой бочке», *as free as the wind* «свободный как ветер», *like water off a ducks* «как с гуся вода», *like a wet hen* «как мокрая курица», *as cunning as a fox* «хитрая как лиса», *as silent as the grave* «молчать как могила», *as pretty as a picture* «красивая как картинка», *as busy as a bee* «трудиться как пчела», *as red as a lobster* «красный как рак», *to swim like a fish* «плавать как рыба», *to be dog – tired* «устать как собака» и т. д.

**Дарг. Соматонимы:** *т1уй белгесван* букв. «как пальцем резать», «жирный, тучный», *лих1би дигунх1еливан* букв. «словно уши заткнули», «глухой», *х1уйзи къузбаресван* букв. «как в глаз посыпать», «очень мало», *дулик1ла узиган* букв. «как брат родной», «очень близкий» и т. д.

**Англ. Соматонимы:** *like an eyesore* «как бельмо на глазу», *legs like jelly* «ноги как ватные», *as having a load taken* «как гора с плеч свалилась», *as slippery disappear like water* «утекать как вода меж пальцев»;

**Дарг. Домашние животные:** *эмх1еван ахмах* букв. «глупый, как осел», «дурак», *эмх1ела бек1гуна* букв. «как ослиная голова», «глупец, дурак», *жита-ра хяраван* букв. «как собака с кошкой», *уцгуна къача* букв. «как бычок-теленка», «крепкий, здоровый», *хяла лезмиван* букв. «как собачий язык», «неаккуратный».

**Англ. Домашние животные:** *as fat as a pig* «жирный как свинья», *as if fighting like cat and dog* «как кошка с собакой», *cat like eyes* «глаза как у кошки», *to die like a dog* «умереть как собака»; *to work like a horse* «работать как лошадь»;

**Дарг.: Птицы:** *чякала пукъагуна* букв. «словно гнездо воробья», «очень маленький», *чат1аван уч1ули* букв. «словно ласточка», «звонко поет», *дагъала-гуна урк1и* «как петиушино сердце», «петиушиться»;

**Англ.: Птицы:** *as black as a soot* «черная как сажа», *as poor as a church* «гол как сокол», *it is like water off a duck s back* «как с гуся вода», *as a dove* «как голубка», *chatter like a magpie* «трещать как сорока».

**Дарг.: Дикие звери:** *бец1 беркесван* букв. «голоден настолько, что съест волка», «сильно голоден», *бец1гуна мурул* букв. «мужчина как волк», «храбрый», *вац1ализиб бец1цад* букв. «как волк в лесу», «всегда», *гурдаван г1ямуп-тар* букв. «хитрый как лиса», «хитрый».

**Англ. Дикие звери:** *to fight like a lion* «драться как лев», *to eat like a wolf* «есть как волк», *to bleed like a pig* «истекать кровью как резаная свинья», *as cunning as a fox* «хитрый как лиса»;

**Дарг. Рыбы, насекомые:** *урхъула к1асван* «как морской кит», «жирный», *шиннизиб бялхъван* букв. «как рыба в воде», «привычный», *бевк1ес баубси нур-гуна* букв. «как вошь умирающая» и т. д.

**Англ. Рыбы, насекомые:** *to seize as a tick* «вцепиться как клещ», *to drop like flies* «мрут как мухи», *to swim like a fish* «плавать как рыба», *to stick like a leech* «пристать, как пиявка».

**Дарг. Явления природы:** *берх1ура базрагунти* букв. «как солнце с пунной», «дружно», *дых1иван ц1уба* букв. «белый как снег», «чистый», *закван хъанца* букв. «как небо синее», «ясный», *х1ебла баригъунти* букв. «как весенний день» «о радужном человеке».

**Англ. Явления природы:** *to rain cats and dogs* «лить как из ведра (о дожде)», *as many as there are stars in the sky* «столько, сколько звезд на небе», *as hot as fire* «горячий как огонь», *it is as black as pitch* «хоть глаз выколи».

**Дарг. Растительный мир:** *хъараван руржуси* букв. «как фасоль при кипении дрожит», «дрожать от страха», *шуркъван къут1къуси* букв. «горькая как полынь», *къараван шиниша* букв. «зеленый как трава», *ваванала майданван* букв. «как цветочная поляна».

**Англ. Растительный мир:** *flaxen as a hair* «светлый как лен», *flexible as a vine* «гибкий как лоза», *to spling up like mush* «расти как грибы после дождя», *to tremble like a leaf* «дрожать как лист».

**Дарг.: Вещества и их качества:** *къаркъаван ч1умаси* букв. «крепкий как камень», *ц1аван буц1арси* букв. «горячий как огонь».

**Англ. Вещества и их качества:** *white as snow* «белый как снег», *sweet as honey* «сладкий как мед», *to glitter like gold* «блестеть как золото», *as hard as rock* «жесткий как камень».

**Дарг. Религиозные и суеверные представления:** *ажалра жанраван* букв. «как жизнь со смертью», «борясь», *ажайс дарманван* букв. «как лекарство от смерти», «ценный, редкий».

**Англ. Религиозные представления:** *as bewitched* «как заколдованный», *to avoid smb like the devil* «бегать как черт от ладана», *as luck would have it* «как на грех»; *to live in like clover* «жить как у Христа за пазухой».

После рассмотрения основных типов межъязыковой фразеологической эквивалентности, мы остановились на факторах этой эквивалентности. Известно, что факторы межъязыковой фразеологической эквивалентности – явления, существующие во фразеологическом составе каждого из сопоставляемых языков и позволяющие с определенной вероятностью предсказать наличие или отсутствие у данных ФЕ фразеологических эквивалентов в другом языке. Наличие или отсутствие структурно-семантических эквивалентов в сопоставляемых языках может быть прогнозировано по некоторым характеристикам самих ФЕ исходного языка [1] Эти характеристики касаются компонентного состава, синтаксической

структуры, семантического и формального механизма фразеологичности и совокупных стилистических свойств КФЕ.

Таким образом, повышенная структурно-семантическая эквивалентность наблюдается:

1) у компаративных ФЕ с компонентами-именами реалий и именами собственными; это кальки;

2) у компаративных ФЕ с лексемой-компонентом, наиболее частой в самостоятельном употреблении.

Структурно-семантическая эквивалентность:

1) близка к нулю у компаративных ФЕ, включающих национальные имена собственные и наименования национальных реалий;

2) близко к нулю у компаративных ФЕ, содержащих некротизмы – компоненты, не встречающиеся вне компаративных ФЕ;

3) низка у компаративных ФЕ, в состав которых входит просторечный компонент.

4) понижена у компаративных ФЕ, построенных из компонентов со слабой фразеобразовательной активностью.

Мы приводим компаративные фразеологические единицы английского языка, имеющие эквивалент (адекватный фразеологический оборот) в хайдакском диалекте даргинского языка:

дарг. *дях1уван ц1уба* – англ. *as white as snow* «белый как снег»;

дарг. *варъаван муиси* – англ. *sweet as honey* «сладкий как мед»;

дарг. *муръиван лямц1бук1ули* – англ. *to glitter like gold* «блестеть как золотом»;

дарг. *къркъаван ч1умал* – англ. *as hard as rock* «жесткий как камень»;

дарг. *лахъаван къумбук1ул* – англ. *as a dove* «как голубка»;

дарг. *ц1уц1бихъаван чиберц1ули* – англ. *stick like a leech* «пристать, как пиявка»

дарг. *въкълякъиван п1ярик1ул* – англ. *chatter like a magpie* «трещать как сорока»;

дарг. *жаниварван алавбиз* – англ. *to wind round smth like a snake* «обвиться как змея»;

дарг. *гурдаван г1ямултар* – англ. *as cunning as a fox* «хитрый как лиса»;

дарг. *цураван ц1ерхли* – англ. *as fat as a pig* «жирный как свинья»;

Как показывают примеры, большинство английских компаративных ФЕ, имеющие эквивалент в даргинском языке, относятся к следующим тематическим группам: звери, птицы, природные явления, насекомые, вещества и их значения.

Образы одних животных употребляются в сравнениях часто (осел, собака, волк), другие названия встречаются в единичных оборотах (овца, коза, корова). Одному животному приписываются самые разнообразные (истинные и ложные) качества.

Значительная часть даргинского фразеологического фонда имеет выход в интернациональный фонд, потому что «основные признаки, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны» [5, с. 266].

#### Библиографический список

1. Абдулкадырова П.М. *Компаративные фразеологические единицы даргинского языка (на материале хайдакского диалекта) в сопоставлении с английским языком*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
2. Исаев М.И. *Очерки по фразеологии осетинского языка*. Орджоникидзе, 1964.
3. Исаев М.-Ш.А. Структура и семантика метафорических фразеологизмов даргинского языка. *Исследования по общей и дагестанской фразеологии*. Махачкала, 1989: 134 – 139.
4. Солодухо Э.М. *Теория фразеологического сближения*. Казань, 1989.

#### References

1. Abdulkadyrova P.M. *Komparativnye frazeologicheskie edinicy darginskogo yazyka (na materiale hajdakskogo dialekta) v sopostavlenii s anglijskim yazykom*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
2. Isaev M.I. *Ocherki po frazeologii osetinskogo yazyka*. Ordzhonikidze, 1964.
3. Isaev M.-Sh.A. Struktura i semantika metaforicheskikh frazeologizmov darginskogo yazyka. *Issledovaniya po obschej i dagestanskoj frazeologii*. Mahachkala, 1989: 134 – 139.
4. Solodukho E.M. *Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya*. Kazan', 1989.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 82.091

**Perederii S.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Humanitarian and Pedagogical Academy, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: s-perederii@mail.ru

**EDGAR POE AND THE ORIGIN OF THE DETECTIVE GENRE: FROM ROMANTICISM TO THE PINNACLE OF ARTISTIC CRAFTSMANSHIP.** The article analyses the origin of the detective genre taking into account the dominant specific features of E. Poe's literary style: the author – reader game based on a literary hoax and "game identity", experimenting with the form within the framework of the romantic tradition. The author concludes that E. Poe's work has become a fundamental basis for the formation and development of not only the classic detective story with an immanent logical, clear artistic structure, but also a detective story with elements of adventure literature, fiction, utopia. The continuity of spiritual, aesthetic, cultural principles, attitudes, especially mentality, national character, enshrined in the literary tradition, the unique artistic world of creative individuality of the writer were and remain the determining factors in the study of the nature of the detective.

**Key words:** romanticism, arabesque, archetype, genre, detective, national identity.

**С.Н. Передерий**, канд. филол. наук, ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: s-perederii@mail.ru

## ЭДГАР ПО И РОЖДЕНИЕ ДЕТЕКТИВА: ОТ РОМАНТИЗМА К ВЕРШИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МАСТЕРСТВА

В статье рождение детектива анализируется с учётом определяющих специфических доминант художественного стиля Э. По: авторская игра с читателем, основанная на литературной мистификации и «игровой идентичности», экспериментирование с формой в границах романтической жанровой традиции. Автор делает вывод о том, что творчество Э. По стало фундаментальной основой для становления и развития не только классического детектива с имманентно логической, чёткой художественной структурой, но и детектива с элементами приключенческой литературы, фантастики, утопии. Преемственность духовных, эстетических, культурных принципов, установок, особенности менталитета, национального характера, закреплённые в литературной традиции, неповторимый художественный мир творческой индивидуальности писателя были и остаются определяющими факторами в процессе исследования природы детектива.

**Ключевые слова:** романтизм, арабеск, архетип, жанр, детектив, национальная идентичность.

### Введение

В данной статье показано становление и развитие классического детектива [1 – 10]. Прежде всего, рассмотрена роль в этом процессе Эдгара Алана По.

Многие исследователи, рассуждая о древних источниках, повлиявших на рождение жанра детектива, вспоминают «Царя Эдипа» Софокла. В образе Эдипа слился воедино личностный и вневременной, общечеловеческий смысл, приближая к архетипичности, универсальной этической значимости.

Примечательно, что имя героя этой трагедии появляется в новелле Э. По «Thou Art the Man» (1844): «Мне предстоит сейчас, сыграв роль Эдипа, разгадать загадку Рэттлборо. Я намерен открыть вам – ибо, кроме меня, этого никто не может сделать, – секрет хитроумной выдумки, без которой не бывать бы чуду в Рэттлборо – чуду единственному и неповторимому, истинному, общепризнанному, беспорочному и неоспоримому чуду...» [9, с. 541].

Новелла была опубликована в журнале «Godey's Magazine and Lady's Book» в 1844 году, а на русском языке впервые появилась в России в 1874 году под названием «Труп-обличитель». Позже произведение публиковалось под названием «Ты еси муж, сотворивший сие!». Таким образом, новое название произведения дополнило отголоски древнего мифа глубинными оттенками библейских мотивов. Определяющим принципом художественного отбора становятся для По не внешние черты мифологической личности, а способ мышления, доминирующая идея, отражающая вневременное, общечеловеческое значение нравственных переживаний человека в роковые периоды бытия.

### Основное содержание статьи

В творчестве знаменитого американского поэта и прозаика, литературного критика, выдающегося представителя американского романтизма Эдгара Алана По утверждаются каноны классического детектива. Отсчет в развитии популярного жанра начинают с появления в 1841 году в филаделфийском журнале «Graham's Lady's and Gentlemen's magazine» его новеллы «The Murders in the Rue Morgue» («Убийства на улице Морг»), в основе которой – один из самых интригующих сюжетных элементов детективной истории – «тайна закрытой комнаты». Следующая новелла «The Mystery of Marie Roget» («Тайна Мари Роже», 1842 – 1843) утверждает высокий статус детектива, вооруженного четкой логикой детективного расследования, и побуждает читателя принять участие в интеллектуальном соревновании с ним. В новелле «The Purloined Letter» («Похитенное письмо», 1844 – 1845) невероятная версия оказывается верной. Все эти новеллы представляют своеобразную трилогию «tales of ratiocination» («логических рассказов») с романтическим героем Огюстом Дюпеном. Появление их абсолютно соответствует творческим принципам Э. По, ведь завершение композиции произведения, гармоническое сочетание замысла и развязки, формирование целостности впечатления, достижение «тотального эффекта» были для писателя определяющими.

К списку детективных произведений Э. По причисляют и две новеллы: «The Gold-Bug» («Золотой жук», 1843), в основе которой – расшифровка криптограммы, а также вышеупомянутую новеллу «Thou Art the Man». В последней детективный сюжет – в обрамлении библейской притчи о потере человеком моральных ценностей и готовности совершить преступление.

Детективный сюжет Э. По выстраивает так, чтобы дать возможность вдумчивому читателю создать целый спектр эмоциональных и интеллектуальных ожиданий, найти свой способ расследования преступления. Писатель не пытается завуалировать факты, связанные с расследованием, вместе с тем, стремится не только удивить читателя темой загадочного преступления или неожиданной развязкой (подозреваемый оказывается невиновным), а изменить привычное отношение к проблемам преступности. Э. По в своих детективных произведениях указывал на постоянную опасность, подстерегающую человека – прежде всего, потему им духовных ориентиров, сочувствия, милосердия в границах сложного, жестокого, несовершенного окружающего мира.

Современные исследователи творчества Э. По стараются выделить особую роль интеллекта в границах напряженных внутренних действий героя-детектива. Л. Дученко в кандидатской диссертации «Жанрово-лингвистические особенности темпорально-повествовательной структуры художественного текста (на материале англоязычной детективной прозы XX столетия)» (2003) утверждает, что Шевалье Огюст Дюпен был первым персонажем-расследователем в мировой литературе [5, с. 25]. Известный венгерский исследователь Тибор Кестхейи нашел подобного героя в древней китайской литературе: «В мировой литера-

туре первым великим детективом был не Огюст Дюпен и не Шерлок Холмс, а китайский судья Ди. О нем написано множество историй (личность эта историческая, настоящее его имя Ти Жен-чи, жил он в 630 – 700 годах нашей эры)» [6, с. 38 – 39].

Ученый выделяет два определяющих признака деяльности китайского детектива: он всегда выступает в роли судьи, а также разгадывает тайны одновременно трех-четырёх преступлений, ведь и на самом деле в Китайской империи районный судья занимался сразу несколькими делами (взимал налоги, вел учет землевладений, регистрировал рождения, браки и т. п.).

Ю. Ковалев, размышляя о пафосе детективных рассказов По, подчеркивает: «следует признать, что он не только в раскрытии тайны. Блистательное решение загадки демонстрирует красоту и огромные возможности разума, торжествующего над анархическим миром «необъяснимого». Детективные рассказы По – это гимн интеллекту» [8, с. 221].

Тибор Кестхейи считает, что от загадки, представленной в экспозиции, мы вместе с детективом «отправляемся в прошлое, в неизвестность, чтобы реконструировать уже разыгравшиеся действия. Поэтому детектив можно назвать пророком прошлого» [6, с. 211]. С вышеупомянутыми определениями можно было бы согласиться, правда, добавив: рассказы Э. По – гимн не только интеллекту, а и вдохновению, красоте, нравственным ценностям, т. е. всем составляющим его эстетической концепции. Да, детектив, возможно, пророк прошлого, но всегда – во имя будущего, ведь победы детектива и поражения преступника – это, быть может, сигнал свыше, и, безусловно, возможность переосмыслить духовные ценности для тех, кто не устоял перед пороками, искушениями, соблазнами. Возникает ситуация нового нравственного выбора, когда, переживая внутреннюю драму, преступник может вспомнить: «Не собирайте себе сокровищ на земле, где моль и ржа истребляют, и где воры подкапывают и крадут; но собирайте себе сокровища на небе: где ни моль, ни ржа не истребляют и где воры не подкапывают и не крадут» (Мф. 6; 19–20). Нет ничего утопического в формировании нового морального выбора: «Ибо где сокровище ваше – там будет и сердце ваше» (Мф. 6; 21), и осознание этого может снова восстановить разорванную связь с Богом и людьми.

В русской литературе особенно ярко глубину религиозной веры, её красоту и способность восстанавливать человеческие связи и объединять людей, передавая любовь и добро из поколения в поколение, отразил в своем творчестве Ф. М. Достоевский. Профессор университета Беркли Джоан Делани Гроссман в своей книге «Эдгар Аллан По в России: Легенда и литературное влияние» (1998) указывает: «Для русской критики имя По нередко служило отправной точкой для определения других явлений в литературе. Новому течению или автору отводили место в зависимости от их отношения к таким именам, как По. Гофман, Бодлер, Нерваль, позднее – По, Киплинг, Стивенсон, Джек Лондон или – По, Жюль Верн, Г. Дж. Уэллс и Конан Дойль. Кое-кто поговаривал о линии По – Достоевский» [3; 6].

Основания говорить об этой линии давал сам Ф. М. Достоевский. В 1861 году в предисловии к публикации «Три рассказа Эдгара По» он анализирует специфическую черту фантастических элементов американского писателя: «Эдгар Поэ только допускает внешнюю возможность неестественного события, (доказывая, впрочем, его возможность, а иногда даже чрезвычайно хитро) и, допустив это событие, во всем остальном совершенно верен действительности» [4, с. 88]. Достоевский сосредоточил внимание на том, что По отображает исключительную действительность, погружает героев в исключительное внешнее или психологическое состояние, с поражающей проницательностью и верностью раскрывая душу человека. Русский писатель также отметил черту, которая решительно отличает По от других писателей, а именно: силу воображения и подробностей, которые делают действительными казалось бы невозможные события. Достоевский убежден: эта черта присутствует в рассказах о потерянном письме, об убийстве, совершенном в Париже орангутангом, о найденном кладе и других. Размышления рецензента завершаются выводом о том, что если у Э. По «и есть фантастичность, то какая-то материальная, если б только можно было так выразиться. Видно, что он вполне американец, даже в самых фантастических своих произведениях» [4, с. 89]. Более точное и целостное представление о национальных признаках произведений, разумеется, дает оценка всего творчества, а также авторские установки, принципы, представленные в литературно-критических работах Э. По.

В статье «Душа писателя» (1909) ценитель и почитатель творчества Э. По русский поэт А. Блок подчеркивал: «Писатель – растение многолетнее. Как у ириса или у лилии росту стеблей и листьев сопутствует периодическое развитие корневых клубней, – так душа писателя расширяется и развивается периодами, а творения его – только внешние результаты подземного роста души» (курсив наш – С. П.)» [1, с. 369–370]. Э. По всегда оценивал поэзию как самую глубокую и изначальную силу жизни. Поэтому неудивительно, что ранний период творчества начинается с попыток реализовать себя в безграничном мире поэзии. Т. Кестхейи мудро утверждал: стихотворения и новеллы Э. По доказывают, что он «мог гарцевать одновременно на двух пегасах: на черном рысаке страха, темных страстей и кошмарных тайн он сидел с той же уверенностью, как и на воображаемом скакуне, мчащемся к аргументам чистой логики, к спасительному свету разума» [6, с. 49].

Правда, следует подчеркнуть, что все же первым автор оседлал пегаса страха и страстей. Об этом свидетельствуют такие произведения: «MS. Found in a Bottle» («Рукопись, найденная в бутылке», 1833) «The Unparalleled Adventures of One Hans Pfaall» («Необыкновенное приключение некоего Ганса Пфаалля», 1835). «Berenica» («Береника», 1835) «Four Beasts in One» («Четыре зверя в одном», 1836), «Mystification» («Мистификация», 1837) «Ligeia» («Лигейя», 1838) «William Wilson» («Вильям Вильсон», 1839) «The Man That Was Used Up» («Человек, которого изрубили в куски», 1839) «The Fall of the House of Usher» («Падение дома Ашероу», 1839), «Conversation of Eiros and Charmion» и другие. В этих произведениях причудливо переплетаются реальное и невозможное, и эта черта («арабеск») становится постоянной. Появляются в его творчестве, кроме психологических и мистических рассказов, философский трактат «Эврика» (1848), в котором автор стремился выразить материальную и духовную сущность Вселенной, утопический рассказ-эссе «Mellonta Tauta» (1848), в котором современность оценивается с позиций 2848 года. Отражение многообразия всего мира, а также сложные поиски гармонии в нем отразили неизбежные противоречия в мировоззрении и восприятии американского писателя. В новелле «Тайна Мари Роже» он демонстрирует элементы деистических представлений: «В моей душе вера в сверхъестественное как-то не укоренилась. Природа и ее Творец – не одно и то же, и люди мыслящие не станут с этим спорить. Столь же беспорочно и то,

что второй из них, сотворивший первую, мог бы при желании, диктовать ей свою волю и преобразить ее.

«Тот факт, что По жил в первой половине XIX века, не менее изумителен, чем тот, что испанский художник Гойя жил в конце XVIII века. Произведения По созданы как будто в наше время, при этом охват его творчества так широк, что едва ли правильно считать его родоначальником так называемого символизма. «Повлияв на поэзию Бодлера, Малларме, Россетти, Эдгар По имеет, кроме того, отношение к нескольким широким руслам литературы XIX века», – утверждал А. Блок в рецензии на собрание сочинений Э. По в переводе К. Бальмонта в 1906 году. Среди писателей, родственных великому романтику, Блок называет имена Жюль Верна, Уэллса, а также Достоевского [2, с. 617]. Многие исследователи указывали на постоянный интерес великого русского писателя к Эдгару По. Некоторые художественные приемы, стилевые особенности свидетельствуют об эстетической близости выдающихся художников. Например, Е. Кийко акцентирует внимание на сходстве манеры воспроизведения психологических состояний героев во «Сне смешного человека» Ф. Достоевского и «Месмерическом откровении», а также «Повести Скалистых гор» Э. По [7, с. 258]. Вспоминая 9 главу 11 книги романа «Братья Карамазовы» «Черт. Кошмар Ивана Федоровича», Кийко указывает на близость фантастических элементов, представленных в рассказе Э. По «Ангел необъяснимого» [7, с. 261–262]. Ф. Достоевский и Э. По придавали особое значение точности деталей, «силе подробностей». Раскрывая трагичность и несовершенство современной действительности, оба писателя не выстраивают непреодолимую стену между героями с разными позициями. Они также выделяются, как творческие личности, опередившие свое время.

#### Выводы

Творчество Э. По стало фундаментальной основой для становления и развития не только классического детектива с имманентно логической, четкой художественной структурой, но и детектива с элементами приключенческой литературы, фантастики, утопии. Преемственность духовных, эстетических, культурных принципов, установок, особенности менталитета, национального характера, закрепленные в литературной традиции, неповторимый художественный мир творческой индивидуальности писателя были и остаются определяющими факторами в процессе исследования природы детектива.

#### Библиографический список

1. Блок А.А. Душа писателя. Собрание сочинений: В 8-ми томах. Т. 5. Проза. 1903 – 1917. Москва–Ленинград, 1962: 367 – 371.
2. Блок А.А. Рецензия. Пер. К. Бальмонта. Т. 2. Собрание сочинений: В 8-ми томах. Т.5. Проза. 1903 – 1917. Москва–Ленинград, 1962: 617 – 618.
3. Гроссман Д.Д. Эдгар Аллан По в России: Легенда и литературное влияние. Санкт-Петербург, 1998.
4. Достоевский Ф.М. Предисловие к публикации «Три рассказа Элгара По». Полное собрание сочинений: В 30-ти томах. Т. 19. Статьи и заметки. 1861. Ленинград, 1979: 88 – 89.
5. Дученко Л.В. Жанрово-лингвистические особенности темпорально-повествовательной структуры художественного текста (на материале англоязычной детективной прозы 20 столетия). Диссертация ....кандидата филологических наук. Одесса, 2003.
6. Кестхейи Т. Анатомия детектива. Перевод с венг. Е. Тумаркиной; предисловие Г. Анджапаридзе]. Тибор Кестхейи. Будапешт: Корвина, 1989.
7. Кийко Е.И. К творческой истории «Братьев Карамазовых». 1. Реализм фантастического в главе «Черт. Кошмар Ивана Федоровича» и Эдгар По. Ленинград, 1985.
8. Ковалев Ю.В. Эдгар Аллан По. Новеллист и поэт: монография. Ленинград, 1984.
9. По Э.А. Полное собрание рассказов. Ред. Е.А. Елистратова. Москва, 1970.
10. По Э.А. Стихотворения. Рассказы. Эссе. Пер. с английского. Москва, 1999.

#### References

1. Blok A.A. Dusha pisatelya. Sbornik sochinenij: V 8-mi tomah. T. 5. Proza. 1903 – 1917. Moskva-Leningrad, 1962: 367 – 371.
2. Blok A.A. Recenziya. Per. K. Bal'monta. T. 2. Sbornik sochinenij: V 8-mi tomah. T.5. Proza. 1903 – 1917. Moskva-Leningrad, 1962: 617 – 618.
3. Grossman D.D. 'Edgar Allan Po v Rossii: Legenda i literaturnoe vliyaniye. Sankt-Peterburg, 1998.
4. Dostoevskij F.M. Predislovie k publikacii 'Tri rasskaza 'Elgara Po'. Polnoe sobranie sochinenij: V 30-ti tomah. T. 19. Stat'i i zametki. 1861. Leningrad, 1979: 88 – 89.
5. Duchenko L.V. Zhanrovo-lingvisticheskie osobennosti temporal'no-povestvovatel'noj struktury hudozhestvennogo teksta (na materiale angloyazychnoj detektivnoj prozy 20 stoletiya). Dissertatsiya ....kandidata filologicheskikh nauk. Odessa, 2003.
6. Kestheji T. Anatomiya detektiva. Perevod s veng. E. Tumarkinoj; predislovie G. Andzhaparidze]. Tibor Kestheji. Budapest: Korvina, 1989.
7. Kijko E.I. K tvorcheskoj istorii 'Brat'ev Karamazovyh'. 1. Realizm fantasticheskogo v glave 'Chert. Koshmar Ivana Fedorovicha' i 'Edgar Po. Leningrad, 1985.
8. Kovalev Yu.V. 'Edgar Allan Po. Novellist i po'et: monografiya. Leningrad, 1984.
9. Po 'E.A. Polnoe sobranie rasskazov. Red. E.A. Elistratova. Moskva, 1970.
10. Po 'E.A. Stihotvoreniya. Rasskazy. 'Esse. Per. s anglijskogo. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 22.06.19

УДК 8; 81-26: 347.78.034

Rogovets A.S., postgraduate, Department of Foreign Languages Teaching Theory, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: 7234595723@mail.ru

**INDIAN ENGLISH ADDRESS FORMS AS A TRANSLATION PROBLEM.** The article discusses national and cultural features of Indian English address forms in the context of their translation into Russian. The idea of such an analysis arises in connection with the development of the theory of English language variation (World English paradigm), as well as due to the lack of scientific research of the problem of translating vocatives. Based on the materials of literary works of Indian bilingual writers, the article presents the ways of addressing a person politely in Indian English, analyzes their specificity and relationship with the Indian social and cultural reality, presents their classification depending on the situations in which they are used, and highlights the most often used translation techniques for rendering address forms into Russian (transliteration/ transcription, explication and modulation).

**Key words:** language's variant, Indian English, addressing, translation of addressing forms, politeness, national and cultural features.

A.S. Rogovets, aspirant kaf. teorii преподаvaniya inostrannykh yazykov, MGU im. M.V. Lomonosova, g. Moskva,  
E-mail: 7234595723@mail.ru

# ОБРАЩЕНИЯ В ИНДИЙСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА

В данной статье рассмотрены национально-культурные особенности форм обращений в индийском варианте английского языка с точки зрения их перевода на русский язык. Идея такого анализа возникла в связи с развитием теории вариантности английского языка, а также в связи с недостаточной научной разработанностью проблемы перевода обращений. На основе материалов художественных произведений индийских писателей-билингвов в статье представлены способы обращения, характерные для изучаемого варианта английского языка, проанализирована их специфика и связь с индийской социокультурной реальностью, представлена их классификация в зависимости от ситуаций, в которых они употребляются, а также выделены наиболее часто используемые приемы перевода данных обращений на русский язык. Анализ показал, что наиболее типичными приемами перевода обращений в исследуемом материале являются транслитерация/транскрипция, экспликация и модуляция.

**Ключевые слова:** вариант языка, индийский английский, обращение, перевод обращений, вежливость, национально-культурная специфика.

## 1. Введение

В последние годы в лингвистике неизменно растет интерес к исследованию особенностей речевого общения и речевого поведения представителей различных культур. Все большее внимание ученых привлекает проблематика речевого этикета (РЭ), «проявляющаяся наиболее ярко в реализации форм обращения» [1, с. 6]. В этой связи тема настоящего исследования представляется актуальной и интересной.

Обращения в современном языкознании исследуются в различных аспектах: семантическом, грамматическом, коммуникативно-прагматическом, социолингвистическом и других. Анализу подвергается как система обращений в целом, так и отдельные её составляющие. Нас интересует прежде всего исследование обращений с позиции речевого этикета. Общеуниверсальные вопросы этикетных обращений получили развитие в трудах Н.И. Формановской (1989, 2008), В.Е. Гольдина (2009), Л.П. Крысина (1976), М.А. Кронгауза (1999), Л.П. Рыжовой (1982) и других. Национальная специфика обращений также подвергается доскональному изучению, о чем свидетельствует объем работ, посвященных данной проблематике. Исследованию этикетных обращений на материале русского языка посвящены работы А. Г. Балакай (2005), Н.И. Формановской (1982); на материале французского языка – М. К. Липатовой (1984); труды Н.М. Фирсовой (2006), О.Г. Глазовой (1992) и Н.Ф. Михеевой (1989) – в испанистике, а также работы Н.И. Адамушко (1973) и В.М. Тарасова (2011), связанные с системой обращений немецкого языка.

Успехи, достигнутые в изучении РЭ на материале различных языков, стали основанием для исследования национальной специфики обращений на материале региональных вариантов английского языка. Одним из ключевых отечественных исследований в этом направлении стало диссертационное исследование С.С. Ильиной «Обращение в сингапурском варианте английского языка» [2]. Однако несмотря на резко возросший в последние годы интерес к национальной специфике обращений, проблема перевода обращений изучена крайне мало. Кроме того, новизна настоящей работы обусловлена тем фактом, что целостного исследования обращений в индийском варианте английского языка (ИндАЯ), а также особенностей их перевода на русский язык, не проводилось вообще. Материалом для исследования послужили как тексты классиков индийской литературы на английском языке (М.Р. Ананд, Б. Бхаттачария), так и произведения современных индийских писателей (А. Адига, Ч. Дивакаруни), а также их переводы на русский язык. Цель статьи – рассмотреть национально-культурные особенности форм обращений в индийском варианте английского языка с точки зрения их перевода на русский язык. Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить роль обращения в системе речевого этикета; 2) выявить формы обращения, типичные для индийского варианта английского

нию В. Е. Гольдина, главной функцией обращения является «выделение адресата, поскольку оно специализировано в этой функции, в отличие от косвенных средств апелляции» [5, с. 63]. Иными словами, «обращение позволяет адресату идентифицировать себя как получателя речи» [6, с. 355]. С.С. Ильина помимо номинативной функции, подчеркивает также важную роль обращений в «регулировании социальных и личностных взаимоотношений» [2, с. 90]. Важно отметить, что реализация данной функции является в большей степени культурно-специфичной, поскольку на выбор того или иного вида обращения влияют культурно-обусловленные представления о речевом этикете и вежливости.

Среди лингвистов нет однозначного мнения касательно классификации видов обращений. Для реализации поставленных задач, включающих изучение специфики перевода обращений, классификацию присущих ИндАЯ обращений целесообразно представить в виде четырех основных групп (в зависимости от ситуаций, в которых они употребляются):

- 1) Обращения обыкновенной или стандартной вежливости;
- 2) Обращения среди сослуживцев. В данной группе рассматриваются особенности обращения, принятые в рабочей среде;
- 3) Родственные обращения. В данной группе помимо особенностей обращения к родственникам, рассматриваются случаи использования терминов родства во вторичной номинации;
- 4) Особые обращения. Данная группа включает сакральные обращения, обращения, характеризующие национальную принадлежность адресата, обращения к членам индийских каст, а также обращения-кальки.

## 3. Перевод обращений обычной вежливости

В состав обращений обычной вежливости входят формы обращений к знакомым и незнакомым адресатам без указания на профессию, титул или звание, оценку адресата и т. д.

Основной сложностью при переводе обращений обычной вежливости является широкое употребление заимствований из хинди и других местных языков, а также большая вариативность индийской системы обращений. Как показывают результаты наблюдения над диалогами в художественных произведениях индийских писателей, английские выразители вежливости (например, *Sir/Madam, Mr./Mrs.*) также употребляются носителями индийского варианта. Тем не менее, в ряде случаев индианизмы оказываются более «подходящими» и «уместными», чем их точные английские эквиваленты, а их естественное употребление индийцами является речевой нормой, потому что придает их англоязычной речи такие свойства, которые делают ее более органичной по отношению к индийскому социокультурному контексту. Так, в проанализированном материале встречается около восьми уважительных форм обращения к мужчине, эквивалентных английскому выразителю вежливости «*Mr. + фамилия*». Среди них:

<i>Babu + ji</i> <i>Babu + имя/фамилия</i> – употребляется по отношению к образованному индусу или чиновнику. Может употребляться с оттенком пренебрежения по отношению к поверхностно образованному и при этом изнеженному человеку	<i>umя/фамилия + ji</i> <i>Shri + umя фамилия</i> Общие уважительные формы обращения к мужчине, особенно незнакомым	Формальный эквивалент в русском языке – <i>господин</i>
<i>Huzoor + имя/фамилия</i> – почтительное обращение к начальнику или должностному лицу	<i>Dada + имя/фамилия</i> – уважительная форма обращения к старшему по возрасту и мужчинам пожилого возраста	
<i>Sahib + имя/фамилия</i> – почтительное обращение к европейцу в Индии или индусу, получившему английское образование	<i>Sarkar + имя/фамилия</i> – почтительное обращение к индусам и мусульманам, занимающим высокое положение в обществе	

языка; 3) представить их классификацию; 4) дать лингвокультурологический комментарий; 5) рассмотреть наиболее часто встречающиеся способы перевода для каждого типа обращений.

## 2. Обращение как единица речевого этикета

Н.И. Формановская считает обращения самым употребительным и самым ярким этикетным знаком с широкой палитрой тональности от возвышающей до уничижительной [3; 4]. Это можно объяснить как частотностью их употребления, так и важностью функций, выполняемых ими в процессе коммуникации. По мне-

Такая вариативность системы обращений ИндАЯ обусловлена несколькими факторами. Во-первых, индийский английский заимствует этикетные формулы практически из всех местных языков. Например, вокатив *Sahib* заимствован ИндАЯ из хинди, *Sarkar* – из урду и т. д. Во-вторых, индийцы склонны к тому, чтобы подчеркивать статусные различия. Статусно-ориентированный стиль коммуникации предполагает наличие разветвленной системы обращений, позволяющей передать различные оттенки значений, и различную степень вежливости.

Варианты АЯ внутреннего круга (например, British & American English) в данном случае характеризуются стремлением к универсализму, проявляющемуся в выработке неких универсальных форм обращения, которые удобны в любой ситуации, с помощью которых можно обратиться к любому человеку. Индийский вариант, напротив, не склонен к выработке единых, общеупотребительных апеллятивов и предлагает совершенно иную стратегию: большой спектр разнообразных формул, среди которых практически нет нейтральных. Следует отметить, что русский язык в данном отношении ближе к ИндАЯ, чем к стандартному английскому. «Природе русского человека не свойственно «обезличивание», мы различаем каждого, к кому обращаемся, и выражаем свое отношение друг к другу словами-обращениями. Русский язык противится возникновению любых «общих» слов» [7, с. 65]. Однако для русского языка формы обращений, присущие индийцам, являются чуждыми, поскольку они связаны с индийской культурой. Этим вызвано большое количество примеров транскрибирования и транслитерации при переводе на русский данной группы обращений – 66,2% случаев (58 раз). Транскрибирование вокативов помогает сохранить колорит оригинала. Кроме того, во многих случаях оно служит разграничением оттенков значений, в данном случае, слова *господин*.

'Has your father told you who I am?' asked Colonel, coming to the point in the practical manner of Englishman.

'Yes, **Huzoor**. You are a **sahib**' said Bakha [8, с. 124].

– Твой отец говорил тебе, кто я такой? – спросил полковник, с типично английским практицизмом прямо переходя к делу.

– **Да, господин. Вы сахиб**, – ответил Баха [9, с. 103].

Вторым по частоте использования видом трансформации стал прием опущения, использованный в 12,35% случаев (11 раз). Наиболее часто данный прием связан с опущением гонорифической частицы *ji* при переводе.

'All right, Havildar ji, I will get one ready for you at once' [8, с. 15].

«- Да-да, сержант, я мигом сейчас уберу»<sup>1</sup> [9, с. 12].

Также в проанализированном материале в равной степени представлены приемы модуляции, генерализации и экспликации. На них приходится по 6,7% случаев (по 6 раз). Отметим, что частое использование приемов генерализации и модуляции, на наш взгляд, неоправданно, поскольку применение функциональных эквивалентов приводит к потере национальной специфики оригинала.

'I said: '**Sarkar**, I went away after standing *outside for some time*. I tried to fall at the feet of every passerby and prayed them to tell the **Sarkar**, your honour, that my child was suffering. But **Sarkar** this is the time of kindness, be compassionate at this time.' [8, с. 73].

«Господин, – говорю я, – я уже приходил и стоял здесь перед домом. Я падал в ноги каждому прохожему и упрасивал их сказать господину, что мой ребенок мучается. Господин, яви доброту.» [9, с. 69].

Наименее распространенным видом трансформации среди изученного материала является нулевой перевод. Примеров применения данной трансформации обнаружено всего несколько – 3,37% случаев (3 раза).

#### 4. Перевод обращений среди сослуживцев

В общении среди сослуживцев более высоким социальным статусом наделяются лица, старшие по возрасту, занимающие более высокую должность или имеющие больший опыт работы. Индийский английский характеризуется подчеркнутым использованием обращений *Sir/Madam* при общении подчиненного с начальником:

– Да, сэр.

Мангуст хмурится. Думает, что еще сказать.

– Когда ты один в машине, всегда выключай кондиционер.

– Да, сэр.

– Не включай музыку, когда один в машине.

– Да, сэр.

– В конце каждого дня сообщай нам показания одометра, мы должны убедиться, что ты не гонял машину зря. Мукеш-сэр обращает суровый взгляд на мистера Ашока» [11, с. 152].

Как отмечает Т.В. Ларина в АЯ при обращении к знакомому адресату «неименная формула обращения *sir/madam* в настоящее время практически не употребляется» [12, с. 369], что свидетельствует о влиянии на язык процесса демократизации общества. В индийской речевой культуре, напротив, вежливо быть формальным и подчеркивать асимметричность ролевых отношений между коммуникантами. В этой связи носители индийского английского чаще используют традиционные формы вежливости при общении в деловой среде.

Значимым является и отсутствие какой бы то ни было формы обращения («нулевое обращение») при обращении начальника к подчиненному, символизирующее разницу в положении между говорящим и адресатом.

При переводе обращения *Sir/Madam* не вызывают сложностей, поскольку в русском языке имеются их словарные соответствия. При переводе данных апеллятивов доминирует применение словарных соответствий – 80% случаев (268 раз). Однако этикетные отношения между коммуникантами выражены не только самим фактом употребления данных обращений, но и частотой их использования в речи общающихся. В русском языке при общении с вышестоящим подчеркнутое повторение этикетного обращения в каждом предложении не является речевой нормой, поэтому при переводе в значительной степени представлен нулевой перевод – 20% случаев (67 раз).

#### 5. Перевод родственных обращений

Данная группа обращений включает случаи обращения к родственникам, а также использование терминов родства в значении обычной вежливости при обращении к неродственникам.

Индийцы зачастую сохраняют традиционный уклад жизни большими семьями, что отражается на характере языковых форм, употребляемых в общении родственников. В круг семьи включаются не только родители и дети, но и тети, дяди, двоюродные братья и сестры, поэтому система наименований родства крайне многообразна. В ИндАЯ также прослеживается древняя индийская традиция не обращаться друг к другу по именам, поэтому родственники используют преимущественно термины родства при обращении друг с другом. Как заметил индийский лингвист Р. Пандхарипанде «в процессе общения на индийском варианте английского языка, индусы предпочитают индийские термины родства англоязычным» [13, с. 243]. Иными словами, несмотря на то, что для многих из них есть аналоги в АЯ, индийские писатели довольно часто заимствуют формы обращения данной категории из родных языков для создания национального индийского колорита. Отчасти в этом проявляется стремление индийцев «даже при использовании английского языка как языка глобального общения бережно относиться к своим традициям, в том числе и в рамках этикета обращения» [14, с. 172]. Индианизированные формы родственных обращений, найденные в проанализированном материале, представлены в виде таблицы:

Baba – форма вежливого обращения к отцу	Ammal – форма вежливого обращения к матери	Bhai – форма вежливого обращения к брату	Didi – форма вежливого обращения к сестре
Dida – форма вежливого обращения к бабушке	Dada – вежливого обращения к дедушке	Kaku – вежливое обращение к брату отца	Kakuma – вежливое обращение к сестре отца

'There is a law in Delhi.'

'Yes, **sir**.'

'You know those bronze statues of Gandhi and Nehru that are everywhere? The police have put cameras inside their eyes to watch for the ears. They see everything you do, understand that?'

'Yes, **sir**.'

Then he frowned, as if wondering what else to say. He said, 'The air conditioner should be turned off when you are on your own.'

'Yes, **sir**.'

'Music should not be played when you are on your own.'

'Yes, **sir**.'

'At the end of each day you must give us a reading of the meter to make sure you haven't been driving the car on your own.'

'Yes, **sir**.' [10, с. 141-142].

«– В Дели надо соблюдать закон. За тобой приглядывает полиция.

– Да, сэр.

– Заметил, всюду понатыканы памятники Ганди и Неру? Вместо глаз у них телекамеры. Через них полиция наблюдает за машинами. Полицейским видно все, что ты делаешь, ты понял?

«В Индии считается недопустимым называть старших братьев или сестер по имени» [15, с. 134]. В следующем примере сестра обращается к младшему брату, который называет ее по имени, вместо вежливой формы *didid*:

'Tongue clever! Am I not your elder? Bad enough that you so often call me *Mohini* and not *Didi*.' [16, с. 10].

«Противный мальчишка! Ты, видно, забыл, что я твоя старшая сестра? Мало того, что ты меня все время называешь Мохини, а не **диди**» [17, с. 18].

Переводчик в примечании дает следующую дефиницию слова *диди*: сестра; форма вежливого обращения. Прием транскрипции/транслитерации обращения, дополненный комментарием, распространен при переводе родственных обращений, однако не все переводчики стремятся следовать стратегии экзотизирующего перевода и сохранять отличительные черты оригинала, в том числе в ущерб норме и узусу ПЯ. Многие предпочитают максимально адаптировать текст под русскоязычного читателя, отказываясь от транскрипции и транслитерации в пользу подбора функционального аналога.

'**Bhai** ji, don't you know,' said the babu, 'that according to Mr. Radha Kumud Mukerji we had canals in ancient India four thousand years before Christ?' [8, с. 140].

«– Разве ты не знаешь, **брат**, – сказал бабу, – что в древней Индии каналы были уже за четыре тысячелетия до нашей эры?» [9, с. 116].

<sup>1</sup> Слово Halvidar в указанном примере является обращением к военнослужащему.

В данном примере вокатив *bhai* употреблен в качестве обращения к незнакомому адресату. Данный узус отражает индийскую речевую традицию. Вокативы *brother/sister* и их индийские аналоги *bhai/didi* являются вежливой формой обращения к ровесникам, в ситуациях, когда говорящий хочет сократить социальную дистанцию или смягчить просьбу об оказании ему какой-либо помощи или услуги. Обращения *mother/father/uncle* являются вежливой формой обращения к старшим по возрасту. В Индии «к старшим хотя бы на одно поколение людям любой другой способ обращения считается неуважительным» [18, с. 86]. Индийская этикетная норма не допускает использование английских выражений вежливости *Mr./Mrs.* при обращении к старшим. Данное правило во многих семьях распространяется и на случаи господ к слугам старшего возраста.

Анализ трансформаций при переводе родственных вокативов вторичной номинации показал частое применение приема модуляции. В следующем примере герой романа обращается к своей нанимательнице – пожилой женщине – при помощи уважительного вокатива *mother*:

'Bread for the sweeper, **mother**. Bread for the sweeper,' he called standing at the door of the first house' [8, с. 68].

«Хлеба уборщику, **хозяйка!** Хлеба уборщику! – прокричал он, стоя у двери первого дома.» [9, с. 57].

Следует подчеркнуть, что не все термины родства во вторичной номинации выражают вежливость. Исключением из правила являются апеллятивы *brother-in-law/sister-in-law*, которые в англо-индийской речи используются с некоторым оттенком пренебрежения.

'Give us one of those sugar-plums, **brother-in-law**' – insisted Chota! [8, с. 91].

«– Эй, **зятёк**, – окликнул его Чота, – леденцами угости!» [9, с. 28].

В данном примере пренебрежительный тон высказывания компенсируется с помощью добавления уменьшительно-ласкательного суффикса *-ек*, а также междометия *эй*, которое придает высказыванию оттенок фамильярности. Следует, однако, заметить, что в русском языке вторичное употребление имеют только термины кровного родства (мать, сын, внук и т. д.), поэтому использование обращения *зятёк* для русскоязычного реципиента звучит в определенной степени искусственно.

Анализ показал, что при передаче родственных вокативов одним из наиболее распространенных способов перевода, примененных в 26,53% случаев (39 раз) стало транслитерирование/транскрибирование, что отражает стремление переводчиков к сохранению национального колорита оригинала. Следует отметить, что введение в текст перевода транслитерированных/транскрибированных единиц может затруднить понимание и без того в немалой степени экзотического художественного произведения ввиду отсутствия у русскоязычной аудитории соответствующей фоновой информации. В этой связи в 53,06% случаях (78 раз) значение обращений-реалий раскрывается в сносках и комментариях. Модуляция применяется в 13,6% случаев (20 раз). Кроме того, в относительно равной степени представлены приемы нулевого перевода, компенсации и опущения. На эти способы приходится 4,76% (7 раз), 1,36% (2 раза) и 0,68% случаев (1 раз) соответственно.

## 6. Перевод особых обращений

К обращениям данной группы относятся типичные для индийцев сакральные обращения, обращения, характеризующие национальную принадлежность адресата, обращения к членам индийских каст, а также обращения-кальки. Узус таких обращений ограничен рамками индийского английского языка и их смысл малопонятен носителям других вариантов. При переводе данные вокативы приобретают отчетливую социокультурную маркированность. Социокультурная обусловленность таких единиц заключена в самом факте выражений ими специфических индийских понятий и явлений, отсутствующих в русском языке, поэтому передача обращений данной группы представляется особенно трудной.

Сакральные апеллятивы включают обращения к божеству, священнослужителям и духовным лицам. Как правило, данные обращения передаются транскрипцией в сопровождении комментария, без которого «средний» читатель, не имеющий специальных познаний в области индийской действительности, не сможет понять данные единицы.

'**Hai Mother Kali**, this is my punishment for following this man, for smearing black on my ancestors' faces' [19, с. 64].

«**О Всемогущая мать Кали**, вот наказание мне за то, что я последовала за этим мужчиной, опозорив своих предков» [20, с. 35].

В комментарии дается пояснение: «Кали – богиня-мать, символ разрушения». Наиболее естественным кажется путь развития содержания обращения-реалии путем компенсации. Например, вкрапляя объяснение в контекст:

## Библиографический список

1. Фирсова Н.М. *Испанский речевой этикет*. Москва: КомКнига, 2006.
2. Ильина С.С. *Обращение в сингапурском варианте английского языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Владивосток, 2005.
3. Формановская Н.И. *Обращение. Русский язык в школе*. 1994; 3: 84 – 88.
4. Формановская Н.И. *Речевой этикет и культура общения*. Москва: Высшая школа, 1989.
5. Гольдин В.Е. *Обращение: теоретические проблемы*. Изд-во Сарат. ун-та, 2009.
6. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы*. Москва, 1976.
7. Дыкова В.Г. *Сопоставительное исследование английских и русских апеллятивов и их переводческих корреляций*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2003.
8. Anand M.R. *Untouchable*. London: Penguin, 1986.

'He knew that the housewives sat waiting for the ash-smeared **sadhus** and did not eat their food before dispensing hospitality to the holy men. 'I shall soon get food,' <...>

'I am bringing the food, **sadhu ji**,' shouted the lady at whose doorstep Bakha was at rest.' [8, с. 6].

«Скоро мне дадут хлеба». Ведь ему было известно, что хозяйки ждут прихода обсыпанных пеплом **праведников-садху**, не притрагиваясь к еде покуда не подадут этим святым.

<...>

Несу, несу еду **садху-джи**, – пропела та из них, перед чьим домом Бакха расположился отдохнуть.» [9, с. 61].

Значение слова *садху* раскрыто в самом тексте не требует введения дополнительных средств осмысления.

Обращения, характеризующие национальную принадлежность или называющие членов каст, которые, конечно же, являются непереводимыми, также чаще всего транскрибируются/транслитерируются. Реже применяется генерализация.

'**Chandal**, by whose orders have you come here?' [8, с. 82].

«Разве тебя кто-нибудь сюда посылал, **неприкасаемый?**» [9, с. 69].

Чандал – название одной из низших каст в Индии. Генерализация в приведенном примере позволяет передать и смысловое содержание, и вместе с тем колорит переводимого вокатива.

Особый случай представляют обращения, калькированные носителями Индия из хинди и других индийских языков.

'Now I will have to sprinkle holy water all over the house! **You spoiler of my salt!** Oh, how terrible!' [8, с. 72].

«Из-за тебя, **пакостник**, я должна буду опрыскать весь дом святой водой! Какой ужас!» [9, с. 61].

Данный вокатив образован от индо-английской идиомы *to eat one's salt*, изначально заимствованной из хинди. *To eat one's salt* означает «удостаиваться чье-то милости», *salt eater* – человек, пользующийся чьими-то дарами» [21, с. 156], а *salt spoiler/spoiler of one's salt*, соответственно, «человек не чувствующий или не проявляющий признательности к своему благодетелю (*one's salt-giver*)». В данном случае, несмотря на применение комплексного переводческого решения, включающего частичное опущение, объединение предложений и использование функционального аналога, семантическая составляющая вокатива передана неточно, а индийский национальный колорит потерян.

Отметим, что при переводе вокативов данной группы сложно выделить наиболее характерные и наиболее часто встречающиеся случаи, поскольку перевод данной лексики в каждом случае требует комплексного и индивидуального переводческого решения.

## 7. Заключение

Вокативы, присущие индийскому варианту английского языка, обладают выраженной национальной спецификой. Значительная вариативность системы обращений, межкультурные различия, а также отсутствие эквивалентов индийских вокативов в русском языке могут вызывать затруднения при переводе. Также нельзя упускать из виду, что частотность употребления апеллятивов неодинакова в речи разных народов.

В проанализированном материале при передаче обращений практически не используются грамматические трансформации. Необходимость в применении данного вида трансформации отсутствует ввиду того, что обращения в большинстве случаев выражены словом или устойчивым словосочетанием. Соответственно, перевод обращений сводится к применению лексических трансформаций. Анализ показал, что наиболее часто используемыми приемами перевода являются транслитерация/транскрипция, экспликация, а также модуляция. Приемы опущения, генерализации и нулевого перевода оказались менее востребованными.

Особый интерес представляет наблюдение, выявившее, что при переводе апеллятивов переводчики выбирают либо стратегию экзотизирующего перевода и сохраняют отличительные черты оригинала, либо идут по пути доместикации перевода. Во втором случае индийский колорит оказывается несколько ослабленным. Таким образом, при переводе индо-английских обращений перед переводчиком стоит непростая задача. С одной стороны, необходимо передать национальный колорит оригинала, наряду со смысловым содержанием вокатива. С другой стороны – не впасть в переоценку той фоновой информации, которой обладает «средний» русскоязычный реципиент, и не создать тем самым межкультурный «барьер», преодолеть который смогут лишь те читатели, которые сами живут в Индии или знакомы с ее социокультурной реальностью.

9. Ананд. М.Р. *Неприкасаемый*: Романы: пер. с англ. Перевод В. Воронина. Москва: художественная литература, 1996.
10. Адига А. *Белый тигр*. Роман: пер. с англ. перевод С. Соколовой. Москва: Эксмо, 2010.
11. Adiga A. *The white tiger* London. Atlantic Books, 2008.
12. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Языки славянских культур, 2009.
13. Pandharipande R.V. *Defining Politeness in Indian English*. World Englishes, 1992; Vol. 11: 241 – 25.
14. Кабакчи В.В., Прошина З.Г. В чужой монастырь со своим лингвокультурным уставом: обращение. *Личность. Культура. Общество*. 2012; Т. 14; № 1 (69-70): 164 – 173.
15. Митали С. *Обращения как элемент русского речевого этикета в сравнении с бенгальским*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2001.
16. Bhattacharya B. *Music for Mohini*. Delhi: Orient Paperbacks, 1984.
17. Бхаттачарья Б. *Музыка для Мохини*. Роман: пер. с англ. Перевод М. Балабана. Москва: Молодая гвардия, 1965.
18. Sailaja P. *Indian English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
19. Divakaruni C.B. *Sister of My Heart*. New York: Doubleday, 1999.
20. Дивакарони Ч.Б. *Сестра моего сердца*. Роман: пер. с англ. Перевод О. Складаровой. Москва: «ОЛМА Медиа Групп», 2012.
21. Нагиба И.В. Индийский английский: история, статус, особенности. *Известия Восточного института*, 2008; 15: 151 – 160.

## References

1. Firsova N.M. *Ispanskij rechevoj 'etiket*. Moskva: KomKniga, 2006.
2. Il'ina S.S. *Obraschenie v singapurskom variante anglijskogo yazyka*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Vladivostok, 2005.
3. Formanovskaya N.I. *Obraschenie. Russkij yazyk v shkole*. 1994; 3: 84 – 88.
4. Formanovskaya N.I. *Rechevoj 'etiket i kul'tura obscheniya*. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.
5. Gol'din V.E. *Obraschenie: teoreticheskie problemy*. Izd-vo Sarat. un-ta, 2009.
6. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl: Logiko-semanticheskie problemy*. Moskva, 1976.
7. Dykova V.G. *Sopostavitel'noe issledovanie anglijskikh i russkikh apel'jativov i ih perevodcheskikh korrelyacij*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
8. Anand M.R. *Untouchable*. London: Penguin, 1986.
9. Anand M.R. *Neprikasaemyj*: Romany: per. s angl. Perevod V. Voronina. Moskva: hudozhestvennaya literatura, 1996.
10. Adiga A. *Belyj tigr*. Roman: per. s angl. perevod S. Sokolovoj. Moskva: 'Eksmo, 2010.
11. Adiga A. *The white tiger* London. Atlantic Books, 2008.
12. Larina T.V. *Kategorija veshlivosti i stil' kommunikacii: sopostavlenie anglijskikh i russkikh lingvokul'turnykh tradicij*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009.
13. Pandharipande R.V. *Defining Politeness in Indian English*. World Englishes, 1992; Vol. 11: 241 – 25.
14. Kabakchi V.V., Proshina Z.G. V chuzhoj monastyr' so svoim lingvokul'turnym ustavom: obraschenie. *Lichnost'. Kul'tura. Obschestvo*. 2012; Т. 14; № 1 (69-70): 164 – 173.
15. Mitaili S. *Obrascheniya kak 'element russkogo rechevogo 'etiketa v sravnenii s bengal'skim*. Dissertacija ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
16. Bhattacharya B. *Music for Mohini*. Delhi: Orient Paperbacks, 1984.
17. Bhattacharya B. *Muzika dlya Mohini*. Roman: per. s angl. Perevod M. Balabana. Moskva: Molodaya gvardiya, 1965.
18. Sailaja P. *Indian English*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
19. Divakaruni C.B. *Sister of My Heart*. New York: Doubleday, 1999.
20. Divakaruni Ch.B. *Sestra moego serdca*. Roman: per. s angl. Perevod O. Sklyarovoj. Moskva: «OLMA Media Grupp», 2012.
21. Nagiba I.V. Indijskij anglijskij: istoriya, status, osobennosti. *Izvestiya Vostochnogo instituta*, 2008; 15: 151 – 160.

Статья поступила в редакцию 01.06.19

УДК 821.133.1+821.112.2+821.161.1

Savinykh O.I., postgraduate, Lobachevsky National Research University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: peu\_plus@mail.ru

**INTERMEDIAL ASPECT OF MEDEA STORY INTERPRETATION IN THE CREATIVITY OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURIES' WRITERS.** The article discusses one of the aspects of intermediality on the example of Medea story interpretations by the authors of XX – XXI centuries J. Anouilh, H.H. Yahn, H. Mueller, L. Ulitskaya and Ch. Wolf. The purpose of the article is to analyze the inclusion of painting techniques in the structure of literary works. Particular attention is paid to the correlation of literary works poetics with the techniques of different art directions – expressionism, symbolism and classicism. The article also analyzes the formation of the prevailing color and the creation of a special emotional atmosphere that affects the reader's perception of the heroine. The author concludes that the use of the visual code in the poetics of literary works forms the psychological image of the heroine. Appealing to art techniques also contributes to a deeper impact on the reader's perception through the narrative visualization.

**Key words:** intermediality, directions of art, visualization, coloring.

**О.И. Савиных**, аспирант, Нижегородский национальный исследовательский университет им. Н.И.Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: peu\_plus@mail.ru

## ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЮЖЕТА О МЕДЕЕ В ТВОРЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПИСАТЕЛЕЙ XX – НАЧАЛА XXI ВВ

В данной статье рассматривается один из аспектов интермедальности на примере интерпретаций сюжета о Мее авторами XX – XXI вв.: Ж. Ануем, Х.Х. Янном, Х. Мюллером, Л. Улицкой и К. Вольф. Целью статьи является анализ включения в структуру литературных произведений принципов иного вида искусства – живописи. Особое внимание уделено соотношению поэтики рассматриваемых произведений с конкретными приемами различных направлений в живописи – экспрессионизма, символизма и классицизма. В статье исследуется также формирование преобладающего колорита и создание с его помощью особой эмоциональной атмосферы произведений, воздействующей на восприятие образа героини. Автор приходит к выводу, что благодаря использованию в поэтике литературных произведений соответствующего живописного кода формируется психологический образ героини. Обращение к приемам, характерным для живописи, также способствует более глубокому воздействию на читателя за счет визуализации повествования.

**Ключевые слова:** интермедальность, направление в живописи, визуализация, колорит.

Проблема определения понятия «интермедальность», его специфической принадлежности к той или иной области науки в настоящее время представляет собой одну из актуальных задач гуманитаристики. Несмотря на отсутствие единой терминологической базы, исследователями предпринимаются попытки подхода к теории вопроса с различных сторон. Наиболее широкий взгляд на проблему в настоящее время дан в исследовании немецкого культуролога Й. Шрётера, определяющего интермедальность как «синтез медиа», «соотношение проявления одного и того же нарратива в разных медиа», «репрезентации одного медиума другим», а также как «наличие неких общих и отличных черт у различных медиа» [1]. В отечественном литературоведении и культурологии проблема получила освещение в работах А.Ю. Тимашкова, Н.В. Тишуниной, И.Е. Борисовой, Н.Г. Владимировой [2; 3; 4; 5]. Одно из наиболее емких и точ-

ных представлений об интермедальности как о корреляции текстов, наличии «в художественном произведении таких образных структур, которые заключают информацию о другом виде искусства» [3, с. 154] принадлежит Н.В. Тишуниной. Помимо сугубо теоретических разработок, однако, широк круг практических исследований, представляющих интерес из-за возможности более широкого взгляда на художественное произведение, а также ввиду того, что на основании примеров, анализируемых учеными, можно сделать выводы относительно их теоретических взглядов. В связи с этим представляется актуальным проследить, каким образом реализуется явление интермедальности в конкретных произведениях.

Анализ одного из аспектов интермедальности тем более интересен на материале интерпретаций авторами XX – XXI вв. античного сюжета о Мее, относящегося к раннему этапу развития искусства, характеризующегося высокой

степенью слияния форм художественного творчества, синкретизмом, коррелирующим с современным понятием интермедальности. Так, различные проявления интермедальности можно встретить в пьесах Ж. Ануя, Х.Х. Янны, Х. Мюллера, в романах Л. Улицкой «Медея и её дети» и К. Вольф «Медея. Голоса».

В указанных произведениях следует выделить наличие структур, которые содержат информацию о другом виде искусства, причем информацию и о другом искусстве как о собственном художественно-творческой деятельности и о его приёмах. Рассмотрим один из аспектов таких структур, а именно специфические свойства, методы одного вида искусства, используемые в нетипичной для них среде другого вида искусства, попытавшись определить для каждого из рассматриваемых видов искусств наиболее специфические методы и проследив, каким образом они используются.

Вид искусства, чьи выразительные средства, не являются областью литературы, но наиболее часто используется в литературных произведениях – живопись. Её суть заключается в передаче зрительных образов посредством нанесения красок на поверхность, а к основным приёмам относится использование цвета, линии, светотени, мазков и красочных пятен. Экспрессия цвета в живописи способна вызывать чувственные ассоциации, усиливать эмоциональность изображения.

Помимо выявления отдельных приёмов, выбранные для анализа произведения позволяют соотнести их поэтику с конкретным направлением в живописи. Отметим, что основными чертами живописи экспрессионистов стали преувеличения, угловатые линии, дисгармония, открытые цвета, передающие катастрофичность мироощущения художников. Особенность символизма в живописи заключалась в отказе в изображении реальной жизни в пользу символов и аллегорий. Работы представителей этого направления передают ощущение таинственного, мистического, а для художественного метода в целом характерно наличие большого пространства однородного размытого фона, преимущественно в однотонной цветовой гамме. Учитывая характерные черты данных направлений, можно отметить, что живописные аллюзии пьес Ж. Ануя, Х.Х. Янны и Х. Мюллера соотносимы именно с экспрессионизмом и символизмом в живописи.

Если принять во внимание отмеченные черты двух направлений живописи и проанализировать поэтику пьесы Ж. Ануя с этой точки зрения, отсутствие традиционных ремарок, ориентированных на воссоздание действительности, станет закономерным. Автор минимизирует декорации, только намечает их контуры, концентрируясь на создании атмосферы, формируемой репликами и лейтмотивами. Так, при создании образа героини немаловажным становится не только тривиализация её внешнего вида, позы, подчеркивающие статус бездомной изгнанницы, чужестранки, но и эмоциональность реплик, употребление стилистически сниженной лексики. Кроме того, на протяжении пьесы лейтмотивной становится тема грязного, липкого: «Il a fallu que je me recolle à ta haine, comme une mouche...» («я, как муха, прилипла к твоей ненависти») [6, р. 56]. К поэтике пьесы могут быть применены и такие основные положения экспрессионизма и символизма, как деформация пространства, гротеск, повышения эмоциональность, преобладающее монохромное цветовое решение.

Темный силуэт повозки Медеи Ж. Ануя за пределами города контрастно проступает на фоне разожженного огня. Слабые отсветы костра, искажающие пространство и заполняющие его мрачными красно-черными тонами, создают мистическое ощущение напряжения и тревоги. Несмотря на отсутствие традиционного описания декораций и освещения, в сознании читателя за счет ряда приёмов складывается предельно камерная и мало освещенная картина. Кроме того для самой героини свет является атрибутом враждебного ей мира, а потому вызывает злобу и желание растоптать его: «J'écrase du pied, j'éteins la petite lumière.» («Я затоптаваю, я гашу жалкий свет») [6, р. 80].

С первых страниц пьесы задается её колорит, вводится описание двух противоположных миров: темного мира героини и мира ненавистного ей праздничного помолвку Коринфа, освещенного яркими огнями. Отзвуки мира обычных людей, чья жизненная позиция так расходится с её, вызывают у героини презрение и злобу. Выбор подобной цветовой гаммы, являющейся выражением мира Медеи, можно объяснить позицией автора, чье отношение к обывателям в поздний период творчества кардинально изменилось.

Преобладание конкретных цветовых гамм, влияющих на восприятие произведения, характеризует и пьесы Х.Х. Янны и Х. Мюллера.

Пьеса Х.Х. Янны близка с точки зрения колорита упомянутой пьесы Ж. Ануя. Отсутствие света и воздуха, ярких цветов характеризует большую часть действия. По аналогии с пьесой Ж. Ануя здесь преобладают темные, мрачные тона, а дом Медеи освещается красно-желтыми отсветами тлеющих углей: «Уже полмесяца Медея запирается на замок. Она не видит солнца, перестала гулять ночью. Только какой-то очаг дымится в зале перед её комнатой» [здесь и далее перевод автора статьи 7, С. 600]. Сама Медея описана в тех же преобладающих тонах как посевший дух Ада, а черный цвет, помимо цвета кожи негритянки и траура характеризует и её натуру («Твои деяния такие же черные, как и твоя кожа») [7, С. 619].

Подчеркивает удушающую мрачность дома героини и Ясон, стремящийся сбегать к «свету», избавиться от жены: «Мой дом это мрачная преисподняя... Из-за того, что я тоскую по солнцу меня хотят раздавить камнем» [7, С. 628].

Темные тона характеризуют не только траурное, мрачное настроение героини, объясняются отсутствием света в её доме, но и сопровождают описание

смерти, тлена: «Чёрным стало тело девушки. Даже ни как у негритянки. Как пепел, гадкое и морщинистое...» [7, С. 643]. В тексте пьесы также многократно описываются подробности смерти, убийств, ослепления, окрашивающие повествование в кроваво-красные тона сродни отсветам огня, и усиливающие впечатление «мрачной преисподней»: «отрезала голову от шеи, вырвала язык, отделила уши, нос подбородок, глаза и бросил куски в море» [7, С. 634].

Погружение во мрак сопровождает и второстепенных героев пьесы: гонец Креонта ослеплен, для него «перед глазами темнота, которую другие называют светом» [7, С. 625–626], а слуги в финале пьесы обречены Медеей на гибель в темном запертом доме («Дом должен вместе с вами погрузиться в горе... Все двери закрываются и становится темно») [7, С. 652].

Появляются, однако, в цветовой палитре пьесы и светлые, молочно-белые пятна, сопровождающие образ сыновей Медеи. Кобылица, подаренная старшему сыну отцом, жеребец, на котором появляется дочь Креонта и кобылы, увозящие тела братьев в конце пьесы создают её цветовую кайму. Кобылица, подаренный отцом старшему, а не обоим сыновьям, потому что младший ещё ребенок, воспринимается в контексте страсти, природных инстинктов, учитывая отношения отца и старшего сына. Тот же подтекст возникает при описании жеребца, на котором появляется дочь Креонта, вызывающая страсть старшего сына.

Учитывая устаревшее значение слова «ландшафт» – «рисунки, картина, изображающие природу», можно утверждать, что пьеса «Медея Материал Ландшафт с аргонатами» («Verkommenes Ufer Medeamaterial Landschaft mit Argonauten») Х. Мюллера раскрашена цветами крови и грязи. Экстатический монолог Медеи в варианте немецкого драматурга построен на постоянном привлечении физиологических подробностей убийств, описании предательства и измены: «Покрыла грязью кровь твоих врагов/ Я грязью натирала для тебя /Ступени лестницы ведущей к славе» [8, с. 408]. Измена Ясона, вернувшая героине осознание своего положения, заставляет её вспомнить многочисленные совершенные преступления и побудить к совершению нового. В сознании Медеи Х. Мюллера, за которой «тянется кровавый след», окрашивающий все вокруг, возникают картины прошлого, состоящего из череды смертей: «Спасибо за твою измену муж/ Она вернула мне мои глаза/ И перед ними вновь встают картины/ Что были нарисованы тобой /В Колхиде сапогами аргонатов» [8, с. 409]. Даже величие колхидского наследия не остается незапятнанным: «Наряд любви моя вторая кожа /Ограбленная вышла ее /Колхидским золотом раскрасив кровью» [8, с. 411]. Столь частое упоминание крови, внутренности, задающее красно-коричневый колорит пьесы, согласуется с характером связи Ясона и Медеи Х. Мюллера, которая основана на влечении («Пока не разорвал ты эту сеть /Сплетенную из нашего влеченья» [8, с. 408]) подобно взаимоотношениям героев Ж. Ануя, являющихся главным образом, любовниками, соучастниками преступлений.

Если для пьес Ж. Ануя, Х.Х. Янны и Х. Мюллера наиболее близкими направлениями в живописи являются экспрессионизм и символизм, то романы Л. Улицкой и К. Вольф полностью противоположны ему с точки зрения стиля и используют в своей художественной структуре приёмы живописи классицизма.

Роман Л. Улицкой «Медея и её дети» с частыми включениями в повествование описания цветущих глициний и тamarисков цвета клюквенного мусса отличается особой живописной насыщенностью. Автор использует такие приёмы живописи как цвет, светотень, красочные пятна.

Изображение развевающихся белых простыней на фоне голубого крымского неба, отбрасываемых ими теней создает в сознании читателя яркую картину ветреного полдня и размеренной жизни героини: «Темно-синие тени гуляли по голубому полотну латаных простыней, простыни медленно, парусообразно выгибались, грозя развернуться и уплыть в грубо-синее небо» [9, с. 10]. В повествовании о Таврических берегах, родины гречанки Медеи, то и дело возникают насыщенные красочные, яркие пятна глициний, дроков и тamarисков, подчеркивающих живописность крымской земли: «На ближнем откосе тужились тamarиски, веточки их напряглись лиловым цветом, который весь хранился еще внутри» [9, с. 103].

С точки зрения визуального восприятия повествования в романе К. Вольф «Медея. Голоса» можно отметить описание впервые прибывшего в Колхиду Ясона впечатления от встречи с Медеей. Оно содержит детальное изображение наряда колхидки, её жестов, а также формирует представление о композиции сцены. Возникающая же в сознании Ясона фраза «как сейчас живу» и употребление им глаголов настоящего времени позволяет интерпретировать воспоминания героя как рассказ о живописном произведении: «к красно-белой оборчатой юбке, какие там носят все женщины, в облегающем черном зипуне <...> она в знак мира приветствует нас поднятыми вверх ладонями, жест, подобающий только царственным особам» [10, с. 148].

«Говорящая», застывшая поза Медеи, величественность и скульптурность её фигуры формирует образ царственной, гордой героини и отсылает к художественным принципам классицизма, взявшего за основу классические образцы античного искусства. Четкость и строгость композиции изображаемого, гармоничность цветов и наличие светотени, столь отличные от стилистики пьес Ж. Ануя, Х.Х. Янны и Х. Мюллера, создают аполлоническую атмосферу и определяют положительную оценку образа читателем.

Обращение к приемам, характерным для такого вида искусства как живопись, таким образом, составляет один из аспектов проявления интермедальности. В противоположность представлению Лессинга о том, что каждый вид искусства описывает мир, исходя из своих возможностей и не должен исполь-

зовать несвойственные ему приёмы, авторы конца XX – начала XXI вв. охотно апеллируют к приемам визуализации: цвету, светотени, красочным мазкам, задающим тональность произведения и сближающим литературу с тем или иным направлением живописи, способствующим созданию определенной атмосферы. Писатели и драматурги используют специфические свойства иного вида искусства для усиления эмоционального эффекта в восприятии образа Медеи, соз-

дания психологически развернутой характеристики героини, а также особого колорита произведения в целом. Выбирая то или иное направление живописи, монохромную цветовую гамму, размытость контуров, деформацию пространства или четкость линий, разнообразие и насыщенность цвета, авторы одновременно усиливают эмоциональное воздействие на читателя и формируют его отношение к происходящему.

#### Библиографический список

1. Schröter J. *Intermedialität*. Available at: [http://www.theorie-der-medien.de/text\\_detail.php?nr=12](http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=12)
2. Тимашков А.Ю. *Интермедальность как авторская стратегия в европейской художественной культуре рубежа XIX–XX веков*. Диссертация ... кандидата искусствovedeniya. Санкт-Петербург, 2012.
3. Тишунина Н.В. Методология интермедального анализа в свете междисциплинарных исследований. *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века*. Материалы международной научной конференции. 18 мая 2001 г. Санкт-Петербург. 2001, 12: 149 – 154.
4. Борисова И. Zeno is here: В защиту интермедальности (Рец. на кн.: Слово и музыка). *НЛО*. 2004; 65. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/65/boris37.html>
5. Владимиров Н.Г. *Интертекстуальность. Интермедальность. Интердискурсивность*: учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2016.
6. Anouilh J. *Médée*. Paris: La Table ronde, 1997.
7. Jahn H.H. *Werke in Einzelbänden / Hrsg. von Uwe Schweikert. – Hamburger Ausg. – Hamburg: Hoffman u. Campe. Dramen I. 1917-1929: Dramen, dram. Versuche, Fragm. (Fragmente einer Offensive): Öffentlichkeit – Theater – Dramatiker*. Hrsg. von Ulrich Bitz. 1. Aufl, 1988.
8. Мюллер Х. *Медея. Material*. Мюллер Х. Проза. Драм. Эссе. Диалоги. Москва: РОССПЭН, 2012.
9. Улицкая Л. *Медея и её дети*. Москва: Издательство АСТ, 2011.
10. Вольф К. *Кассандра. Медея. Летний этюд*. Москва: Олимп, АСТ, 2001.

#### References

1. Schröter J. *Intermedialität*. Available at: [http://www.theorie-der-medien.de/text\\_detail.php?nr=12](http://www.theorie-der-medien.de/text_detail.php?nr=12)
2. Timashkov A.Yu. *Intermedial'nost' kak avtorskaya strategiya v evropejskoj hudozhestvennoj kul'ture rubezha XIX–XX vekov*. Dissertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2012.
3. Tishunina N.V. Metodologiya intermedial'nogo analiza v svete mezhdisciplinarnykh issledovaniy. *Metodologiya gumanitarnogo znaniya v perspektive XXI veka*. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. 18 maya 2001 g. Sankt-Peterburg. 2001, 12: 149 – 154.
4. Borisova I. Zeno is here: V zaschitu intermedial'nosti (Rec. na kn.: Slovo i muzyka). *NLO*. 2004; 65. Available at: <http://magazines.russ.ru/nlo/2004/65/boris37.html>
5. Vladimirov N.G. *Intertekstual'nost'. Intermedial'nost'. Interdiskursivnost'*: uchebnoe posobie. Velikij Novgorod: NovGU im. Yaroslava Mudrogo, 2016.
6. Anouilh J. *Médée*. Paris: La Table ronde, 1997.
7. Jahn H.H. *Werke in Einzelbänden / Hrsg. von Uwe Schweikert. – Hamburger Ausg. – Hamburg: Hoffman u. Campe. Dramen I. 1917-1929: Dramen, dram. Versuche, Fragm. (Fragmente einer Offensive): Öffentlichkeit – Theater – Dramatiker*. Hrsg. von Ulrich Bitz. 1. Aufl, 1988.
8. Myuller H. *Medeya. Material*. Myuller H. Proza. Dramy. 'Esse. Dialogi. Moskva: ROSSP'EN, 2012.
9. Ulickaya L. *Medeya i ee deti*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2011.
10. Vol'f K. *Kassandra. Medeya. Letnij 'etyud*. Moskva: Olimp, AST, 2001.

Статья поступила в редакцию 01.06.19

УДК 80

**Zhurkova M.S.**, teacher, Department of Linguistics and Translation, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [krasina87@inbox.ru](mailto:krasina87@inbox.ru)  
**Khomutnikova E.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian and Foreign Philology, Kurgan State University (Kurgan, Russia),  
 E-mail: [ea7878@mail.ru](mailto:ea7878@mail.ru)

**PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SACRAL COMPONENTS "GOD", "HEAVEN" AS ELEMENTS OF THE MEANING STRUCTURE OF K. VONNEGUT'S NOVELS.** The article considers characteristics of the meaning structure of a hypertext of a famous American novelist Kurt Vonnegut. Phraseological units with sacral components "God" and "Heaven" being the elements of the meaning structure of the texts of the author's novels are of primary concern. It is stated that phraseological units are an effective tool for providing meaning transfer from the producer of the text to its possible recipient. Phraseological units, being implicated in a text as key-words, can be defined as elements of the meaning system at the semantic level. Acting as signs of the secondary nomination, they can be presented as convolutions of information that derive the meaning structure of the literary text from the semantic level to the meaning level by actualizing semantics identical to semantics of a meaning plane. In terms of the study, the role of phraseological units with sacral components "God" and "Heaven" in the formation of meaning planes that actualize the corresponding meaning fields was determined. Basing on the material of the research, it was concluded that phraseological units with the sacral components "God" and "Heaven" are actively used in the meaning structure of the author's hypertext, and the meaning fields actualized by them occupy the prior position in the meaning structure of novels, as well as in entire Vonnegut's oeuvre.

**Key words:** Kurt Vonnegut, literary text, hypertext, phraseological units, meaning structure, meaning plane.

**М.С. Журкова**, преп. каф. английского языка, Челябинский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: [krasina87@inbox.ru](mailto:krasina87@inbox.ru)  
**Е.А. Хомутникова**, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной филологии, Курганский государственный университет, г. Курган,  
 E-mail: [ea7878@mail.ru](mailto:ea7878@mail.ru)

## ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С САКРАЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ «GOD», «HEAVEN» КАК ЭЛЕМЕНТЫ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. ВОННЕГУТА

В статье рассматриваются особенности смысловой структуры гипертекста романов известного американского прозаика Курта Воннегута. Основной интерес представляют фразеологические единицы с сакральными компонентами «God», «Heaven» как элементы смысловой структуры текстов романов автора. Утверждается, что фразеологические единицы представляют собой эффективный инструмент для обеспечения смысловой передачи от продуцента текста к его возможному реципиенту. ФЕ, будучи использованы в качестве ключевых слов, являются элементами смысловой системы на лексическом уровне. Выступая в качестве знаков вторичной номинации, они могут быть представлены как свертки информации, выводящие смысловую структуру художественного текста с семантического уровня на уровень смысловой путем актуализации тождественных их семантике смысловых плоскостей. В рамках данного исследования была определена роль ФЕ с сакральными компонентами «God», «Heaven» в построении смысловых плоскостей, актуализирующих соответствующие смысловые поля. На основании исследуемого материала был сделан вывод о том, что ФЕ с сакральными компонентами «God», «Heaven» находят активное применение в смысловой структуре гипертекста автора, а актуализируемые ими смысловые поля являются одними из центральных как для смысловой структуры романов, так и для всего творчества Курта Воннегута.

**Ключевые слова:** Курт Воннегут, художественный текст, гипертекст, фразеологические единицы, смысловая структура, смысловая плоскость.

Современный антропоцентрический подход в лингвистике определяет интерес к проблеме смыслоформирования в рамках текста целого художественного произведения, равно как и стремлением выявить основные словообразовательные модели и их элементы для текстов художественного дискурса, а также необходимостью изучения вклада фразеологических единиц (ФЕ) в построение смысла целого художественного произведения. Проблема смыслоформирования разрабатывается во многих современных лингвистических исследованиях (Д.В. Псущев [1], Микляева В.Н. [2], М.В. Добрынина [3], О.В. Барыгина [4], О.А. Алимуратов [5], Н.А. Емельянова [6], Н.В. Сабурова [7], Н.Ю. Чернышева [8], С.Н. Бредихин [9], В.П. Новикова [10], Е.В. Первенцева [11], и т. д.).

Основной целью исследования является определение закономерностей употребления ФЕ с компонентами «God», «Heaven» в текстах целых художественных произведений, представленных в рамках нашей работы романами Курта Воннегута, а также установление характера воздействия исследуемых ФЕ на смысловую структуру текстов данных произведений.

Для реализации поставленной цели необходимо, в первую очередь, определить возможные актуализируемые семы для элементов ФЕ и степень их интегрированности в смысловое пространство исследуемых текстов. Во-вторых, обозначить наиболее важные парциальные смыслы, реализуемые в романах К. Воннегута, в структуре которых активны ФЕ с компонентами «God», «Heaven». Нужно отметить, что изучаемые нами единицы имеют семы, выражающие сакральный характер, что говорит об их способности отражать мифологическое, духовное, архетипическое [12].

Научная новизна исследования состоит в том, что впервые дается оценка роли ФЕ с позиции их участия в процессе смыслоформирования в рамках целого художественного текста, а именно ФЕ с компонентами «God», «Heaven» в 14 романах Курта Воннегута.

Методологической основой данного исследования выступает когнитивно-коммуникативный подход, реализуемый посредством привлечения данных теории смыслоформирования, фразеологии, прагматики и стилистики.

Мы полагаем, что употребление автором ФЕ в тексте художественного произведения детерминировано смысловой организацией текстовой структуры, а именно парциальными смыслами, которые автор имплицитно в текстовое пространство. Фразеологизмы, в сравнении с лексемами, представляют собой наиболее эффективный инструмент как для обеспечения прагматического воздействия на читателя, так и для передачи основных смыслов. ФЕ, выступая в качестве знаков вторичной номинации, могут быть представлены как свертки информации, выводящие смысловую структуру художественного текста на уровень вертикального контекста, и таким образом способствующие развитию надлинейного восприятия текста.

Теоретические исследования в области английской фразеологии раскрывают, что фразеологизм является более сложным образованием, чем слово или переменное словосочетание. И.Р. Гальперин называет фразеологической единицей «сочетания слов, в которых значение целого доминирует над значением составных частей или, иными словами, значение целого сочетания не совсем точно, а иногда и совсем не выводимо из суммы составляющих это сочетание частей» [13]. А.В. Кунин относит к разряду фразеологизмов «раздельнооформленные единицы языка с полностью или частично переосмысленными значениями» [14]. А.И. Смирницкий предложил систему классификации фразеологизмов, в основе которой лежит структурно-семантический принцип. С точки зрения А.И. Смирницкого, одним из важнейших параметров фразеологичности является эквивалентность ФЕ слову [15].

Вслед за учеными челябинской фразеологической школы, мы считаем, что фразеологизм – «самостоятельная номинативная единица языка, качественно отличная от слова, обладающая признаками устойчивости, семантической цельности, сверхсловности, раздельнооформленности и воспроизводимости» [16].

Специфика нашего материала обуславливает необходимость широкого понимания фразеологии, то есть включение во фразеологический фонд «устойчивых сочетаний разного типа – от идиоматики до устойчивых словесных комплексов» [17]. Одни исследователи (И.В. Арнольд, В.Н. Телия, Н.М. Шанский, Л.П. Смит и др.) включают в состав фразеологии все устойчивые сочетания, другие (А.И. Смирницкий, А.В. Кунин, Н.Н. Амосова и др.) – только определённые группы. Мы разделяем мнение А.В. Кунина о том, что нижней границей ФЕ является устойчивое словосочетание, состоящее из двух слов; при этом один из компонентов фразеологизма может быть служебным словом. Следуя концепции полевой организации фразеологического состава, которая нашла применение в работах Е.А. Добрыдневой, Е.Р. Ратушной и др. [18; 19; 20], во фразеологии К. Воннегута мы выделяем центральную часть (ядро) и периферию. При этом «центр и околоядерную зону фразеологической системы занимают единицы, характеризующиеся всеми категориальными признаками ФЕ как особого языкового знака» [19], т. е. фразеологические сращения и фразеологические единства. Им свойственна высокая степень семантической слитности компонентов. На периферии, в разной степени удаленности от центра, располагаются единицы, характеризующиеся аналитическим значением, например: фразеологические сочетания, в которых один из компонентов реализует фразеологически связанное значение; составные терминологические наименования; фразеологические обращения.

Следует отметить неслучайность выбора именно компонентов «God», «Heaven» в составе фразеологизмов, реализуемых в произведениях К. Воннегута. Сакральная идиоматика позволяет акцентировать внимание реципиента на участках текста, в которых она расположена, благодаря чему увеличивает успех смыслопередачи от автора к адресату. Отображая эмоционально окрашенное отношение автора к миру, ФЕ помогают осознать ту затекстовую ситуацию, которая инициировала создание текста отправителем, которая, будучи проблемной и насущной для автора, отразилась в тексте произведения как ключевой вопрос. Понимание авторской интенциональности является одним из условий адекватной интерпретации текста произведения; выявление ключевого вопроса текста позволяет получить на выходе интерпретации смысловой продукт, представленный смысловой структурой текста, таким образом осуществляя успешную смыслопередачу от автора к адресату.

Фразеологизмы – достаточно универсальный способ передачи смыслов для текстов художественных произведений. Они выступают как знаки эмоционально-экспрессивной информации либо авторской модальности. Фразеологические единицы по большей части относятся к средствам вербализации смыслов, планируемых автором для передачи реципиенту в результате коммуникативного процесса, т. е. тех смыслов, которые в представлении автора являются обязательными для восприятия.

Смысловая структура произведений Курта Воннегута представляет собой иерархически организованную динамическую гипер-систему, которая состоит из динамических саморазвивающихся иерархических систем текстов отдельных произведений автора. Развитие смысловой гипер-системы происходит через появление новых текстов автора, образующих в своей совокупности гипертекст.

Под гипертекстом мы, вслед за Н.С. Олишко, понимаем «художественные произведения одного автора, которые, развивая сходные идеи, представляют собой более или менее новые части единого целого, так как творчество писателя, как правило, демонстрирует обращение мастера к определенным излюбленным сюжетам и образам, отражающим изменения мировоззрения» [21].

Рассмотрение текстов одного автора в качестве гипертекста актуально для произведений, принадлежащих к постмодернистскому дискурсу, поскольку именно авторы, относящиеся к данному литературному направлению, наиболее часто устанавливают индексальные связи между несколькими своими произведениями. Особенностью постмодернистских работ выступает использование автором цитат и аллюзий, отсылающих реципиента к персонажам или событиям, описанным в предшествующих текстах этого же автора. Объединение отдельных текстов автора в гипертекст отображает незамкнутый характер постмодернистского текста, динамичность процесса смыслопорождения, а так преемственность смысловых структур, обеспечивающую упорядочивание смысловой структуры текстов автора ведущее к ограничению множественности трактовок смысловых элементов. С одной стороны введение понятия гипертекста способствует размыванию границ текста, с другой же стороны обеспечивает возможность выявления смысловых повторов за рамками одного из текстов, позволяя определить смысловые связи высшего порядка и максимально приблизиться к выявлению затекстовой проблемы, инициировавшей написание текстов автором. Развитие парциальных смыслов, связанных с сакральными субъектами (Бог, Дьявол), а также с сакральными пространствами, в частности теми, что связаны со святыми или демоническими локусами (Рай, Ад) происходит в рамках исследуемого нами гипертекста автора, состоящего из его 14 основных романов.

Таким образом, фразеология выступает как важная составляющая смысловой системы гипертекста писателя. Анализ семантики фразеологизмов в романах Курта Воннегута позволил выявить фразеологические средства вербализации парциальных смыслов смысловой системы как отдельных произведений, так и гипертекста автора. Фразеологизмы функционируют в творчестве Курта Воннегута и как единицы речи, и как единицы образной и смысловой системы его произведений, поэтому фразеология оказывается составной частью не только стиля автора, но и вербализатором авторской интенциональности, и носителем смысловых элементов текстов его произведений. Мы зафиксировали 56 ФЕ (338 употреблений) с компонентом «God» в смысловой структуре гипертекста романов Курта Воннегута. Для установления характера воздействия ФЕ с компонентом «God» на смысловую структуру текстов произведений Курта Воннегута следует, прежде всего, определить, какие семы может вносить лексема «God» в семантическую структуру фразеологизма:

1) (in some religions) the being who made the universe and is believed to have an effect on all things (создатель, творец)

2) a spirit or being believed to control some part of the universe or life and often worshipped for doing so, or something that represents this spirit or being (высшее существо)

3) someone who is very important to you, who you admire very much, and who strongly influences you (объект для восхищения, поклонения) [22].

Сема «создатель, творец» не является наиболее частотной и актуализируется в меньшем количестве фразеологизмов, чем вторая сема. Всего фразеологизмов с актуализированной семой «создатель, творец» 19 ФЕ (94 употребления). Среди них такие ФЕ как: God made, God created, God give (God given thee), God wills и т.д. Мы также видим, что эта сема реализуется в одном из фразеологических наименований Bora – God Almighty: «I do solemnly swear that I will respect

the sacred private property of others, and that I will be content with whatever station in life God Almighty may assign me to» (God Bless you, Mr. Rosewater).

Иногда данная сема объективируется во фразеологической единице, призванной создать иронический эффект. Прием характерен именно для воннегутовского стиля: «You came here because you've been shut off everywhere else. And I wouldn't give you any more of that poison, if you had a prescription signed by God Almighty» (Deadeye Dick).

Сема «высшее существо» является наиболее употребимой – 34 ФЕ (214 употреблений). Бог в данном случае – идол для поклонения, на него уповают, молятся, к нему вызывают персонажи воннегутовских романов: God forgive, lean on God, God left him alone, thank God, God help, и т.д.: «And I found it impossible not to lean on God. I had never needed such support before, and so had never believed that such support was available. Now, I found that I had to believe in it – and I did» (Cat's Cradle).

Сема «объект для поклонения» представлена всего лишь в нескольких фразеологизмах – 3 ФЕ (30 употреблений) и является наименее значительной (to play God; а также свободные сочетания типа: to feel like God, To be God, to feel like Boss God Himself): «And don't play God to people, or they will slobber all over you, take you for everything they can get, break commandments just for the fun of being forgiven – and revile you when you are gone» (God Bless you, Mr. Rosewater).

Следовательно, в произведениях Воннегута бог – это главным образом высший идол для поклонения, образ святости, дарующий героям надежду и утешение, и только после этого бог – творец, создатель мира. Всего в романах Курта Воннегута нами было выделено 25 смысловых плоскостей, непосредственно касающихся образа бога, которые актуализируются в текстах 14 исследуемых романов. Было определено, что 17 из них актуализируются в текстах романов посредством ФЕ, рассмотрим их.

1) Смысловая плоскость «бог создал людей и все сущее на земле» выражается посредством таких фразеологизмов, как God Almighty (наиболее часто встречающийся в романах), God made, God created, God give, God became): «I guess God made women so men could relax and be treated like little babies from time to time» (Breakfast of Champions).

2) Смысловая плоскость «бог – неземное существо, высшее существо, дух» актуализируется посредством фразеологизма the spirit of God): «And the spirit of God moved upon the face of the waters» (Timequake).

3) Смысловая плоскость «богу известно все» объективируется при помощи единицы God (only) knows: «What Father might have made of that movie, which was about cod fishermen in the North Atlantic, God only knows» (Bluebeard).

4) Смысловая плоскость «бог руководит действиями человека» актуализируется через ФЕ God's Will, The voice of God: «We Bokononists believe that humanity is organized into teams, teams that do God's Will without ever discovering what they are doing» (Cat's Cradle).

5) Смысловая плоскость «бог добр к человеку и помогает ему преодолеть беды и несчастья» выражается через следующие ФЕ: God shed his grace on (smb./smth.), to lean on God, thank God, God help, God bless, for the love of God, great God, good God, dear God, holy God, God help, the voice of God, grace of God, God guide): «She said this: "God guide the hand and mind of Dr. Wilbur Rockefeller Swain» (Slapstick, or Lonesome no more).

6) Смысловая плоскость «бог создал человека, но зол на него» выражается посредством таких фразеологизмов, как: wrath of God, beware of God bearing gifts!, God damn (smb./smth.): «Bokonon translates pool-pah at one point in The Books of Bokonon as "shit storm" and at another point as "wrath of GOD"» (Cat's Cradle).

7) Смысловая плоскость «человек боится бога» наблюдается через семантику единицы to fear God: «We went back last July for the funeral of our Uncle Alex Vonnegut, the younger brother of our late father – almost the last of our old-style relatives, of the native American patriots who did not fear God, and who had souls that were European» (Slapstick, or Lonesome no more).

8) Смысловая плоскость «бог наблюдает за человеком» актуализируется посредством единицы in the sight of God: «Dearly beloved, we are gathered here in the sight of God» he began, and, two minutes later, he had made "Mary Kaplan" and "Willard Flemming" man and wife» (Galapagos).

9) Смысловая плоскость «человек – подобие божье» вербализуется благодаря фразеологизмам God made, God created: «God made man and woman, beautiful little miniatures of Him and her, and turned them loose to see what might become of them» (Timequake).

10) Смысловая плоскость «бог посылает человеку послания» актуализируется через ФЕ a message from God: «On the first of the two Christmas Eves, 2000, the still religious African-American armed guard Dudley Prince thought Trout's "The Sisters B-36" just might be a message for the Academy from God Himself» (Timequake).

11) Смысловая плоскость «вера в бога абсурдна» выражается единицей to believe in God: «For anybody who could believe in God, as you once did, it would be a piece of cake to believe in the planet Booboo» (Timequake).

12) Смысловая плоскость «сила, власть человека сравнивается с властью бога» актуализируется посредством в ФЕ to play God; а также свободных сочетания типа: to feel like God, To be God, to feel like Boss God Himself: «Standing among all those tiny, wavering lights, I felt as though I were God, up to my knees in the Milky Way» (Slapstick, or Lonesome no more).

13) Смысловая плоскость «бог послал человека на землю в качестве эксперимента» объективируется при помощи единицы God sent, Got put (smb./smth.) on Earth: «I saw that sign," said Dwayne, "and I couldn't help wondering if that was what God put me on Earth for—to find out how much a man could take without breaking» (Breakfast of Champions).

14) Смысловая плоскость «бог забыл о людях» выражается посредством фразеологизмов God left alone, God-forsaken: «Or maybe that's why people found cities in God-forsaken places like this—so they can make the same jokes over and over again, until the Bright Angel of Death stops their mouths with ashes» (Breakfast of Champions).

15) Смысловая плоскость «бог испытывает человека» вербализуется посредством единицы God tests (smb.): «She steeled herself for another hundred birthdays with Eliza and me, in case God wished to test her in that way» (Slapstick, or Lonesome no more).

16) Смысловая плоскость «человек пытается найти бога, узреть бога» выражается фразеологизмами to find God, to see God: «It was the prediction by Jesus Christ that [...] the pure in heart would see God ...» (Jailbird).

17) Смысловая плоскость «человек способен понять бога» объективируется фразеологизмом to understand God: «That was the strength of the Nazis," she said. "They understood God better than anyone"» (Jailbird).

Таким образом, мы видим, что ФЕ, выступают в качестве ключевых единиц в гипертексте автора и выполняют функцию акцентуации внимания реципиента текста. ФЕ с компонентом God актуализируют 17 из 25 смысловых плоскостей, входящих в смысловое поле «Бог» в романах Курта Воннегута, что говорит о явном желании автора привлечь читателя к рассматриваемой проблеме посредством использования разнородных текстовых единиц в качестве ключевых слов. Многократное и вариативное использование ФЕ с компонентом «God» в произведениях писателя выявляет важность актуализируемых ими смысловых плоскостей для смыслопостроения в рамках гипертекста автора.

В определении сущности бога как высшего существа для поклонения и его качеств доминируют ФЕ с положительной коннотацией (God smiles on (smth), God shed his grace on (smth.), to lean on God, thank God, God help, God bless, for the love of God, great God, good God, dear God, holy God, God help, и т.д. Среди ФЕ, имеющих отрицательную коннотацию, можно выделить такие ФЕ, как: wrath of God, beware of God bearing gifts! (окажись авторский фразеологизм, являющийся трансформацией латинской крылатой фразы «бойтесь данайцев, дары приносящих»), говорит о том, что дар божий – не всегда благо), God left alone, God-forsaken. Их количество, однако, сравнительно меньше, чем ФЕ с положительной модальностью. Это говорит о том, что герои романов Воннегута, в большинстве своем, относятся к богу как к существу справедливому и доброму, уповают на его любовь и помощь. В то же время нельзя отрицать наличия смысловых плоскостей, выражающих представление о боге как о создателе, который забыл о своих детях, люди ему безразличны и он не принимает участия в их судьбах. Ярким примером этого может послужить созданная героем романа «Сирены Титана» Церковь Бога Всебезразличного («The Church of God the Utterly Indifferent») (Sirenes of the Titan). Таким образом выражается мысль о том, что люди богу безразличны, все, что происходит с человечеством – просто цепь случайных событий, не имеющих никакого смысла. Кроме безразличия, герои Воннегута также упрекают Бога в лености, в романе «Тюремная пташка» («Deadeye Dick») жена главного героя Руфь поднимает тост «за Бога Всемогущего, самого ленивого человека в городе» («Here's to God Almighty, the laziest man in town») (Jailbird). Несмотря на это мы видим, что ФЕ с компонентом «God» с положительной коннотацией преобладают в творчестве К. Воннегута. Отсюда мы делаем вывод: для гипертекста автора характерно отображение посредством ФЕ антагонизма в образе бога с превалированием положительной описательной модальности. Через построение смысловой системы гипертекста автора отображается эволюционная динамика восприятия автором образа бога, раскрывающая амбивалентное отношение автора: в текстах Курта Воннегута находят место и атеизм, и вера в бога, и любовь к нему, и ненависть и обида. Сложное отношение автора к богу, несомненно, находит отображение в ткани текстов его романов и может быть выделено как одно из основных смысловых полей гипертекста автора.

**В смысловой структуре гипертекста романов Курта Воннегута 17 ФЕ (52 употребления) с компонентом «Heaven». Данный компонент в семантическую структуру фразеологизма может вносить следующие семы:**

1) the place where God or the gods live or where good people are believed to go after they die, sometimes thought to be in the sky (место пребывания души после смерти);

2) Heaven is also something that gives you great pleasure («высшее счастье»);

3) (the heavens) literary the sky («небо») [22].

Компонент «Heaven» практически во всех рассмотренных нами фразеологизмах актуализирует сему «место пребывания души» (Kingdom of Heaven, to go (right in) to heaven, get to heaven, Gates of Heaven): «One of the characters asked a death stewardess if he would go to Heaven, and she told him that of course he would» (God Bless you, Mr. Rosewater).

Сема «высшее счастье» актуализируется во фразеологизмах to feel like Heaven, to be in Heaven, в русском, соответственно, «быть на седьмом небе (от счастья)».

Последняя сема «небеса», несет десакрализованный характер, так как не указывает на сакральность небес, а обозначает лишь небо над головой, в принципе в данном случае «heaven» является семантической заменой лексемы «sky». Третье семантическое значение не актуализируется в ФЕ, а является приписанным отдельным лексемам: «Beyond the barbed wire, their wheels toward heaven, were two riddled, abandoned state police cars» (Player piano).

Исходя из результатов проведенного исследования, нами было выделено 16 смысловых плоскостей, соотносящихся с образомрая в гипертексте автора. Среди них 12 плоскостей было актуализировано посредством ФЕ с компонентом «Heaven».

1) Смысловая плоскость «существует возможность создания идеального места для человеческой жизни – рай на земле» вербализована при помощи единич heaven on earth, to be heaven: «On the label of each can of beer was a picture of the heaven on earth the New Ambrosians had meant to build» (God Bless you, Mr. Rosewater).

2) Смысловая плоскость «человек был создан на небесах» выражается фразеологизмом made in heaven: «I would prefer to dedicate it to one familiar person, male or female, widely known to have done evil while saying to himself, 'A very good me, the real me, a me made in heaven, is hidden deep inside» (Mother Night).

3) Смысловая плоскость «небеса посылают человеку помощь» объективируется посредством ФЕ man from heaven, heaven will help, thank heaven: «Good things have also happened unexpectedly, "man from heaven" you might want to call them, but not in such quantities as to make life a bowl of cherries or anything approaching that» (Hocus Pocus). «Thank Heaven you're still here» (Player piano).

4) Смысловая плоскость «после смерти душа человека попадает в рай» актуализируется при помощи единич to get into heaven, to receive the Kingdom of Heaven, to go to (the Kingdom of) Heaven: «You could not get into Heaven until you had submitted to a full review of how well you had handled the business opportunities GOD, through His angels, had offered to you on Earth» (Jailbird).

5) Смысловая плоскость «рай – прекрасное место где души достойных людей пребывают после смерти» выражается посредством фразеологизмов to be (up) in heaven, go to heaven: «If I pass the test, I will go to joy everlasting in Heaven when I die» (God Bless you, Mr. Rosewater).

6) Смысловая плоскость «добрые поступки зачтутся в рай (тем, кто верит в бога)» раскрывается единицей count in heaven: «I told her nothing I did would count in Heaven, but she insisted just the same» (God Bless you, Mr. Rosewater).

7) Смысловая плоскость «небеса – место, где пребывает сам бог» реализуется при помощи ФЕ Good Lord in heaven, dear God in heaven: «Paul stood and held one of the deep blue T-shirts at arm's length. "Dear God in heaven – no! "» (Player piano).

8) Смысловая плоскость «небеса как крайняя мера, степень, предел» раскрывается посредством фразеологизмов to high heaven, for heaven's sakes: «His play is opening tonight, and he stinks to high heaven. He hasn't taken a bath since he's been here» (Deadeye Dick).

9) Смысловая плоскость «человек верит/не верит в жизнь души после смерти, в рай и ад» выражается единицей to believe in heaven: «Not even the minister, the Reverend Charles Harrell, believed in heaven or hell» (Deadeye Dick).

10) Смысловая плоскость «души умерших людей смотрят на нас с небес» актуализируется при помощи фразеологизма to look down from heaven: «So if Ernest Hubble Hiscoc is looking down from Heaven now, or wherever it is that war heroes go after dying, he would be dismayed to see his beloved campus surrounded by barbed wire and watchtowers» (Hocus Pocus).

11) Смысловая плоскость «небесам все известно» вербализуется единицей heaven (only) knows: «And it really must have felt to most of them like a war overseas about Heaven knows what, and especially since, as was my case in Vietnam, they were color-coded in contrast with the majority of the native population» (Hocus Pocus).

12) Смысловая плоскость «небеса разверзаются, когда бог говорит с людьми» объективируется фразеологизмом heavens open up: «And then, just before the nobody died, the heavens opened up, and there was thunder and lightning. The voice of God came crashing down» (Slaughterhouse Five).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ФЕ с сакральными компонентами «God», «Heaven» активно используются Куртом Воннегутом в его текстах, что говорит о важности смысловых полей, представленных ими, для смысловых гипертекстов.

ФЕ с компонентами «God», «Heaven» являются элементами смысловых систем всех 14 романов и, следовательно, гипертекста, представленного данными романами. Выступая в качестве ключевых единиц в ткани текста они акцентируют на себе внимание читателя и направляют его рецепцию, указывая на важные для смыслового построения элементы, которые требуют более скурпулезного анализа со стороны адресата текста. Располагая ключевые элементы в ткани текста автор направляет возможное восприятие реципиента согласно целевому движению смыслов в тексте, благодаря чему ядро читательской рецепции сближается с ядром авторского намерения. Выделенные нами смысловые плоскости выступают элементами смысловых полей «God» и «Heaven», являющимися одними из центральных смысловых полей гипертекста романов Курта Воннегута. Ключевой характер исследуемых смысловых плоскостей обуславливает необходимость акцентации рецепции воспринимающего текст субъекта, реализуемой автором посредством употребления равноуровневых лексических единиц в качестве элементов смысловой системы, в данном случае использование ФЕ в роли ключевых слов.

#### Библиографический список

1. Псурцев Д.В. *Смыслоформирование художественного текста: теоретические основания лингвостилистического подхода*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2009.
2. Микляева В.Н. *Смыслоформирующая роль образных фразеологических единиц в газетном тексте*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
3. Добрынина М. В. *Роль символа в освоении смысловой структуры художественного текста*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тверь, 2005.
4. Барыгина О.В. *Текстовые функции иносказания в аспекте смыслопорождения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2006.
5. Алимуратов О.А. *Значение, смысл, концепт и интенциональность*. Диссертация ... доктора филологических наук. Ставрополь, 2004.
6. Емельянова Н.А. *Трансформации идиом как механизм создания скрытых смыслов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2012.
7. Сабурова Н.В. *Заголовочная игра слов как смыслоформирующий механизм текста*. Диссертация кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2007.
8. Чернышева Н.Ю. *Ритм художественного текста как смыслообразующий фактор его понимания*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Барнаул, 2002.
9. Бредихин С.Н. *Нормативная структура смыслопорождения в философском дискурсе*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Нальчик, 2014.
10. Новикова В.П. *Метафорические модели смыслообразования поэзии романтизма*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2002.
11. Первенцева Е.В. *Смысловое пространство художественного дискурса и роль визуальной составляющей в его понимании*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2007.
12. Хомутникова Е.А. Символ: философский и лингвистический аспекты (на материале языка английской и американской литературы XX века). *Аграрный вестник Урала*. 2015; Вып. 7 (137): 59 – 64.
13. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
14. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Феникс плюс, 1996.
15. Смирницкий А.И. *Синтаксис английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1957.
16. Лебединская В.А. *Процессуальные фразеологизмы современного русского языка: Учебное пособие по спецкурсу*. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 1987.
17. Мокиенко В.М. Фразеология и язык специальности: аспекты исследования. *Фразеологические исследования*. Братислава, 2005: 229 – 242.
18. Ратушная Е.Р. *Семантическая структура фразеологизмов в процессе формирования и функционирования (на материале фразеологизмов-наименований человека в современном русском языке)*. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2000.
19. Добрыднева Е.А. *Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии*: монография. Волгоград: Перемена, 2000.
20. Коршкова Е.А. *Корреляция в поэзии Владислава Ходасевича*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
21. Олизко Н.С. *Семиотико-синергетическая интерпретация особенностей реализации категорий интертекстуальности и интердискурсивности в постмодернистском художественном дискурсе*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Челябинск, 2009.
22. *Кембриджский бесплатный словарь английского языка и тезаурус Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru>

#### References

1. Psurcev D.V. *Smysloformirovanie hudozhestvennogo teksta: teoreticheskie osnovaniya lingvostilisticheskogo podhoda*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
2. Miklyaeva V.N. *Smysloformiruyushchaya rol' obraznykh frazeologicheskikh edinic v gazetnom tekste*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
3. Dobrynya M. V. *Roľ simvola v osvoenii smyslovoy struktury hudozhestvennogo teksta*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tver', 2005.
4. Barygina O.V. *Tekstovye funktsii inoskazaniya v aspekte smyslopороzhdeniya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2006.
5. Alimuratov O.A. *Znachenie, smysl, koncept i intencional'nost'*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Stavropol', 2004.
6. Emel'yanova N.A. *Transformatsii idiom kak mehanizm sozdaniya skrytykh smyslov*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2012.
7. Saburova N.V. *Zagolovochnaya igra slov kak smysloformiruyushchij mehanizm teksta*. Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2007.
8. Chernysheva N.Yu. *Ritm hudozhestvennogo teksta kak smysloobrazuyushchij faktor ego ponimaniya*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Barnaul, 2002.

9. Bredihin S.N. *No'ematische struktura smysloporozhdeniya v filosofskom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Na'chik, 2014.
10. Novikova V.P. *Metaforicheskie modeli smysloobrazovaniya po'ezii romantizma*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2002.
11. Pervenceva E.V. *Smyslovoe prostranstvo hudozhestvennogo diskursa i rol' vizual'noj sostavlyayushej v ego ponimani*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2007.
12. Homutnikova E.A. Simvol: filosofskij i lingvisticheskiy aspekty (na materiale yazyka anglijskoj i amerikanskoj literatury HH veka). *Agrarnyj vestnik Urala*. 2015; Vyp. 7 (137): 59 – 64.
13. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1958.
14. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Feniks plus, 1996.
15. Smirnickij A.I. *Sintaksis anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1957.
16. Lebedinskaya V.A. *Processual'nye frazeologizmy sovremennogo russkogo yazyka: Uchebnoe posobie po speckursu*. Chelyabinsk: Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 1987.
17. Mokienko V.M. Frazeologiya i yazyk special'nosti: aspekty issledovaniya. *Frazeologicheskie issledovaniya*. Bratislava, 2005: 229 – 242.
18. Ratushnaya E.R. *Semanticheskaya struktura frazeologizmov v processe formirovaniya i funkcionirovaniya (na materiale frazeologizmov-naimenovanij cheloveka v sovremennom russkom yazyke)*. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2000.
19. Dobrydneva E.A. *Kommunikativno-pragmaticheskaya paradigma russkoj frazeologii*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2000.
20. Korshkova E.A. *Frazeologiya v po'ezii Vladislava Hodasevicha*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
21. Oliz'ko N.S. *Semiotiko-sinergeticheskaya interpretaciya osobennostej realizacii kategorij intertekstual'nosti i interdiskursivnosti v postmodernistskom hudozhestvennom diskurse*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2009.
22. *Kembridzhskij besplatnyj slovar' anglijskogo yazyka i tezaurus/ Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/ru>

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 81'373.4

**Su Muyuan**, postgraduate, Department of Translation Theory and Methodology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia),  
E-mail: [sumuyuan23@gmail.com](mailto:sumuyuan23@gmail.com)

**ON THE RESULTS OF THE COMPARISON OF THE RUSSIAN AND CHINESE THEMATIC PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES.** The objective of the article is to describe similarities and differences in the structure of two modern thematic phraseological dictionaries – “Russian phraseology. Dictionary – Reference” by R.I. Yarantsev and “中华成语大词典” (Chinese Big Dictionary of Chengyu). Their macro- and microstructure are analyzed. The article compares these dictionaries in order to identify general patterns and differences in their structure, the order of inclusion of articles in the general content of the dictionary, as well as examples of thematic ranking and individual articles that give an idea of the nature and type of vocabulary articles as a whole. Through the analysis of the material and comparison of articles on several criteria, it is concluded that the Russian and Chinese dictionaries have more differences than similarities. The article addresses all who are interested in problems of Russian and Chinese phraseography.

**Key words:** dictionary of idioms, chengju dictionary, idioms, chengju.

**Су Муюань**, аспирант каф. теории и методологии перевода, Высшая школа перевода (факультет), Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: [sumuyuan23@gmail.com](mailto:sumuyuan23@gmail.com)

## О РЕЗУЛЬТАТАХ СОПОСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ

Целью статьи является описание сходства и различия в структуре двух современных тематических фразеологических словарей – «Русская фразеология. Словарь-справочник» Р.И. Яранцева и «中华成语大词典» («Китайский большой словарь чэньюй»). Анализируются их макро- и микроструктуры. В статье проводится сравнение этих словарей, их сопоставление на предмет выявления общих закономерностей и различий в их структуре, порядке включения статей в общее содержание словаря, а также приводятся примеры тематического ранжирования и отдельные статьи, дающие представление о характере и виде словарных статей в целом. Посредством проведенного анализа изученного материала и сопоставления статей по нескольким критериям, делается вывод о том, что русский и китайский словари имеют больше различий, чем черт сходства. Статья адресована всем интересующимся проблемами русской и китайской фразеологии.

**Ключевые слова:** фразеологический словарь, словарь чэньюй, фразеологизм, чэньюй.

В китайском языке, также как и в русском, существует несколько видов фразеологизмов, наибольший интерес среди которых для исследователей представляет чэньюй: «成语是相沿已久、约定俗成的固定词组。运用得当，有助于言简意赅地说明道理，形象生动地表情达意，讲起话来妙语连珠，写出文章行云流水» [1, с. 1] «Чэньюй в китайском языке – это устойчивые выражения с глубоким образным значением, которые используются в повседневном языке. И в устной, и в письменной речи китайцы постоянно прибегают к осязаемым временам оборотам, которые придают убедительность речи»; чэньюй – «букв. «готовое выражение», представляет собой явление в китайской фразеологии, обладающее целым рядом типологических особенностей и признаков, обусловленных структурно-семантическими характеристиками и принципами фонетического строя, историей развития китайского языка, эти фразеологические словосочетания построены по нормам древнекитайского языка, экспрессивны» [2, с. 18]. В обеих странах издано множество фразеологических словарей, в данной статье будет проведено сопоставление двух таких словарей. Главной особенностью этих словарей является тематическое ранжирование фразеологизмов/чэньюй.

В 2006 году был опубликован словарь Р.И. Яранцева «Русская фразеология. Словарь-справочник», и содержал в себе 1500 фразеологизмов, расположенных по 97 тематическим разделам, объединённым тремя темами: «Эмоции и чувства человека», «Свойства и качества характера человека», «Характеристика явлений и ситуаций». Известный в Китае «中华成语大词典» (Большой китайский словарь чэньюй) издательства «Китайская энциклопедия», вышел в свет в сентябре 2003 года. Он содержит в 30 разделах и более чем 500 подразделах более 10000 словарных статей, заголовочными единицами которых являются чэньюй.

Черты сходства в макроструктуре русского и китайского словаря были выявлены путём сопоставления. Во-первых, основной корпус словарных статей и предисловие – это обязательные составляющие обоих словарей. Во-вторых, словарные статьи распределены по темам. В-третьих, в обоих словарях есть сходные приложения, в которых изложены системы поиска словарных единиц: в русском словаре имеются алфавитный (с. 17 – 43) и тематический указатели, а в китайском – “分类目录” (тематический перечень) (с. 1 – 21) и “条目录引” (упорядоченный перечень чэньюй по пиньинь первого иероглифа) (с. 1 – 132)<sup>2</sup>. В-четвёртых, в обоих словарях есть указатели общей структуры словаря (Содержание/“录” (Содержание)).

Можно выделить основные черты различия макроструктуры русского и китайского словарей: во-первых, корпус словарных статей в обоих словарях имеет разную структуру, словарные статьи группируются тематически, но по-разному.

Русский словарь состоит из трёх частей. Первая часть – «Эмоции и чувства человека» с 20 разделами (1. Восхищение. Восторг. Радость. Счастье. 2. Увлечение. Влюблённость. Обожаение. Любовь. 3. Приветствие. Добрые пожелания. Ободрение. Любезность. 4. Удивление. Изумление. Недоумение. 5. Насмешка. Пренебрежение. Презрение. Неприязнь. 6. Раздражение. Досада. 7. Негодование. Возмущение. Гнев. 8. Предупреждение. Предостережение. Угроза. 9. Интерес. Внимание. 10. Желание. Заинтересованность. 11. Безразличие. Равнодушие. 12. Беспокойство. Волнение. Тревога. 13. Огорчение. Грусть. Тоска. 14. Страдание. Душевая боль. 15. Отчаяние. Бессилие. Безнадёжность. 16. Испуг. Боязнь. Страх. Ужас. 17. Смушение. Стыд. 18. Обида. 19. Утомление. Усталость. 20. Облегчение. Успокоение).

<sup>1</sup> Здесь и далее перевод автора статьи.

<sup>2</sup> В этом китайском словаре есть особенность: каждый раздел имеет свою собственную нумерацию.

Вторая часть русского словаря – «Свойства и качества характера человека» содержит 28 разделов (1. Прямота. Искренность. Откровенность. 2. Самообладание. Выдержка. Сила воли. Бесстрашие. Смелость. 3. Бодрость. Жизнеспособность. 4. Честность. Верность. Преданность. 5. Мягкость. Отзывчивость. Доброта. 6. Ум. Разум. 7. Ловкость. Хитрость. 8. Энергичность. Уверенность. Решительность. 9. Целеустремлённость. Самостоятельность. 10. Проницательность. 11. Упорство. Упрямство. 12. Осторожность. Сдержанность. Замкнутость. Скрытность. 13. Забота. Ответственность. 14. Опыт. Неопытность. 15. Обыкновенность. Заурядность. 16. Надоедливость. Назойливость. 17. Непонятливость. Глупость. 18. Праздность. Лень. Безделье. Скука. 19. Болтливость. 20. Бахвальство. Зазнайка. Хвастовство. 21. Непорядочность. Нечистоплотность. Беспринципность. 22. Злость. Злобность. 23. Небрежность. Недобросовестность. 24. Безответственность. 25. Приспособленчество. Угодничество. Притворство. Лицемерие. 26. Скупость. Жадность. Корыстность. 27. Уважительная характеристика человека. 28. Отрицательная характеристика человека).

Третья часть русского словаря – «Характеристика явлений и ситуаций», 49 разделов (1. Сходство. Разница. 2. Начало. Конец. 3. Множество. Меньшинство. 4. Целиком. Полностью. 5. Единство. Разногласие. 6. Вызов. Борьба. Уступка. Примирение. 7. Сила. Власть. Влияние. Преобладание. 8. Родство. 9. Возраст. Этапы жизни. 10. Кончина. Смерть. 11. Оценка. 12. Суть. Сущность. Основа. 13. Приглашение. 14. Ожидание. Надежда. Мечта. 15. Крах. Падение. 16. Напоминание. Воспоминание. Память. 17. Успех. Неудача. 18. Мастерство. Искусность. 19. Трудность. Усилия. 20. Просьба. Мольба. Унижение. 21. Жертва. Жертвенность. 22. Риск. 23. Опасность. 24. Всегда. 25. Близко. Вблизи. 26. Кстат. 27. Отрицание. Отказ. Несогласие. Возражение. 28. Правда. Обман. 29. Серьёзность. 30. Ясность. Бессмыслица. 31. Быстрота. Постепенность. 32. Интенсивность. Отдых. 33. Помощь. Помехи. 34. Пример. Порядок. Путаница. Беспорядок. 35. Свобода действий. Подчинение. 36. Достаток. Нужда. 37. Лесль. Восхваление. 38. Беспольность. Бесцельность. 39. Случайность. Возможность (вдруг). 40. Неожиданность. Внезапность. 41. Неясность. Неопределённость. Незнание. 42. Недовольство. Критика. 43. Ненадёжность. Неуверенность. 44. Ошибка. Промашка. 45. Разоблачение. Возмездие. 46. Информированность. Осведомлённость. 47. Активизация. 48. Ответная реакция. 49. Нетрезвость. Опаение. Пьянство).

Согласно разделу китайского словаря «凡例» (Пояснение к словарю) указывается, что словарь основан на классификации чэньюй по смыслу или объекту описания и разделен на четыре части. Первая часть – «社会» (Общество) имеет 5 разделов (1. 国家 'страна / родина'. 2. 社会 'общество'. 3. 经济 'экономика'. 4. 军事 'военное дело'. 5. 文化 'культура'), каждый из которых делится на подразделы. Вторая часть – «人» (Люди) с 12 разделами (1. 品德 'мораль / нравственность'. 2. 性格 'характер'. 3. 行为 'поведение человека'. 4. 语言 'речевая характеристика'. 5. 思想 'образ мысли'. 6. 作风 'отношение к работе'. 7. 仪态 'внешний вид'. 8. 情感 'эмоции'. 9. 人生 'жизнь человека'. 10. 人伦 'отношения между людьми'. 11. 人才 'талант'. 12. 坏人 'дурной (злой) человек') и подразделами. Третья часть – «事» (Дела / Деятельность) с тремя разделами (1. 事业 'бизнес'. 2. 工作 'работа'. 3. 事态 'состояние дел') и подразделами. Четвёртая часть – «自然» (Природа) с 10 разделами (1. 时间 'время'. 2. 空间 'пространство'. 3. 数量 'количество'. 4. 天象 'явление погоды'. 5. 时令 'времена года'. 6. 地理 'география'. 7. 植物 'растения'. 8. 动物 'животные'. 9. 风景 'пейзаж'. 10. 色彩光泽 'цвет и окраска') и подразделами.

Во-вторых, в разделе «Как пользоваться словарём» русского словаря (с. 5 – 12) особое внимание акцентируется на оформлении заголовка словарной статьи, её разработке, расположении фразеологизмов в словаре и системе ссылок. Такой раздел в китайском словаре отсутствует.

В-третьих, в русском словаре на каждой странице в правом верхнем углу имеется указатель – номер фразеологизма внутри раздела (например, 1. с. 28 означает, что искомый фразеологизм имеет номер 28 и находится в шестом разделе первой части), а в нижнем углу – номер страницы. На развороте китайского словаря названия темы и раздела приводятся не на чётной странице в правом верхнем углу, а на чётной странице в левом верхнем углу.

В-четвёртых, в отличие от китайского словаря, в русском словаре в каждой части существуют, помимо основных фразеологизмов, существуют дополнительные разделы, которые автор называет «дополнительные ряды».

В-пятых, в русском словаре отдельно приведены 11 основных лексикографических источников (с. 13), среди которых: Фразеологический словарь русского языка. Под ред. А.И. Молоткова. 1986; Словарь современного русского литературного языка / АН СССР. 1950–1965. Т. 1–17; Словарь русского языка: в 4 т. Под ред. А.П. Евгеньевой. 1981–1984; Ожегов С.И. Словарь русского языка. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. 1989; Даль В. Пословицы русского языка. / М.: ГИХЛ, 1957.

В русском и китайском словарях словарные статьи имеют следующий вид<sup>3</sup>: «КАК ДВЕ КАПЛИ ВОДЫ». Разг.

Совершенно, очень сильно (похож, похожий схож и т. п.).

Интонационно выделяется последнее слово.

<sup>3</sup> Типографика оригинала сохранена.

<sup>4</sup> Далее идёт толкование трёх иероглифов, из которых состоит данный чэньюй. Иероглиф «而» 'и' не толкуется, так как он всем известен.

<sup>5</sup> В других словарях чэньюй пометы могут использоваться. Так в словаре «成语大词典» (Большой словарь чэньюй) указываются «褒义» 'положительная окраска' и «贬义» 'отрицательная окраска'.

○ Многочисленность написанных кем-либо драм... не составляет ещё достоинства и заслуги особенно, если все драмы похожи одна на другую как **две капли воды**. Беллинский, «Герой нашего времени» Лермонтова. Говорили, что молодой покровский похож как две капли воды на покойную мать свою. Достоевский, Бедные люди. Он видит... доску, на краешке которой нарисована смешная рожица, как две капли воды похожая на главного технолога. В. Липатов, Чужой. Сын бы на меня похож как две капли воды. С. Баруздин, повторение пройденного. А сам «высший свет»? «Вожди»? Наблюдаю и за ними: они тоже «свои со своими», похожи друг на друга как две капли воды, и их жены, и их дети тоже похожи на них похожи чем-то отталкивающим, чем, я понять не могу... Т. Окуневская, Татьяна день.

Более употребительна полная форма фразеологизма.

В предложении и обычно обстоятельство в форме сравнительного оборота; часто в сочетании со словами «похож», «схож» и т. п.» [3, с. 482].

«【一模一样】 yī mú yī yàng 一个模样. 形容完全相同. (清) 吴敬梓《儒林外史》第五十四回: “今日抬头一看, 却见他黄着脸, 秃着头, 就和前日梦里揪他的师妹一模一样...” [1, с. 1031] [Похожий] как две капли воды; одно и то же. Выглядит точно так же. Внешний вид точно такой же. (династия Цинь) У Цзинцзы «Неофициальная история конфуцианцев», 54 глава: “смотреть сегодня, вижу его с жёлтым лицом и лысой головой. Он был похож как две капли воды на матушку...”.

Сходством микроструктур русского и китайского словарей является то, что, во-первых, в словарной статье есть фонетическая характеристика заголовочного слова: в русском «(...)» обычно в тех случаях, когда интонационное выделение другого компонента ведёт к разрушению фразеологизма «...»: **ВОТ ЕЩЁ!** Интонационно выделяется слово «вот» [3, с. 8 – 9]; в китайском же словаре это всегда обозначается с помощью пиньинь (Условно «кит. фонетический алфавит»). Принятая в КНР и получившая междунар. распространение система записи слов кит. яз. буквами лат. алфавита» [4, с. 708]: «【九牛一毛】 jiǔ niú yī máo [1, с. 1062] 'Один волосок с девяти быков'.

Во-вторых, в обоих словарях имеется толкование фразеологизма / чэньюй, например: «**РОДИТЬСЯ ПОД СЧАСТЛИВОЙ ЗВЕЗДОЙ**. Быть счастливым, удачливым во всём (...)» [3, с. 107] / «【半途而废】 bàn tú ér fèi 半: 一半、中间. 途: 路. 废: 废止, 停止. 路走了一半就停下来了. 形容有始无终, 不能坚持到底 (...)» [1, с. 505] 'Делать что-то наполовину, не полностью'. 半: половина. 途: путь, дорога. 废: бросить, негодный. Делать что-то наполовину, не полностью. Остановиться на полпути. Говорится о человеке, который не может что-то выполнить до конца, останавливается на полпути (...)». В-третьих, в словарной статье каждого словаря сначала выделена заголовочная единица, например: «**БЫТЬ / ПОЧУВСТВОВАТЬ СЕБЯ НА СЕДЬМОМ НЕБЕ**» [3, с. 105] / «【揠苗助长】 ”Вытаскивать побеги (из земли), помогая им расти” [1, с. 881]. Китайская заголовочная единица напечатана на полужирном шрифтом в квадратных скобках – «【杀鸡吓猴】 ”Резать курицу на устрашение мартышек”, “【塞翁失马, 焉知非福】 ”Старик потерял лошадь, кто знает, беда это или удача'.

Различием микроструктур русского и китайского словарей является, во-первых, то, что в русском словаре указывается ситуация употребления фразеологизма: «**МАЛО КАШИ ЕЛ** (...)» Пренебрежительная (иногда снисходительная или шутивая) оценка неопытного человека, чаще всего молодого (...)» [3, с. 156], а в китайском словаре такие указания отсутствуют. Во-вторых, отличием русского от китайского словаря является то, что приводятся фразеологические синонимы и антонимы: «**НЕ ВЕЛИКА БЕДА!** (...)» Синоним: Что за беда! [3, с. 124], «**ПОВЕРНУТЬСЯ СПИНОЙ** (...)» Антоним: повернуться лицом [3, с. 146]. В-третьих, в русском словаре используется большое количество условных сокращений, например, «ант.– антоним, буд. – будущее время» [3, с. 14], а в китайском словаре условные сокращения отсутствуют. В-четвёртых, в китайском словаре стилистические пометы отсутствуют в отличие от русского словаря<sup>5</sup>.

В-пятых, в русском словаре есть много иллюстрированных примеров из современного языка: «Всей душой [всем сердцем]. (...)» Он был женат, и всей душой любил свою жену... Жуковский, Тюльпанное дерево (...)» [3, с. 350]. В китайском словаре приводятся не современные примеры использования чэньюй, а историческая справка – источник его происхождения, как правило это фрагмент из древнекитайского текста, где этот фразеологизм использовался впервые: «【画蛇添足】 (...)» 汉·刘向《战国策·齐策》: “楚有祠者; 赐其舍人卮酒. 舍人相谓曰: “数人饮之不足; 一人饮之有余; 请画地为蛇; 先成者饮酒.” 一人蛇先成; 引酒且饮之; 乃左手持卮; 右手画蛇; 曰: “吾能为之不足.” 未成; 一人之蛇成; 夺其卮曰: “蛇固无足; 子安能为之足.” 遂饮其酒. 为蛇足者; 终无其酒.” [1, с. 227] «Нарисовав змею, пририсовать ей ногу. Лю Сян «Чжаньго цэ». Один богатый человек устраивал церемонию поклонения предкам. После окончания церемонии он предложил гостям выпить вина. Был лишь один кувшин вина, на всех его не хватало, но было слишком много для одного человека. И тогда один из гостей сказал: “Давайте каждый из нас нарисует на земле змею. Кто быстрее нарисует, тому и достанется этот кувшин с вином”. Все согласились и принялись рисовать. Один человек нарисовал быстрее других и сказал: “Пока вы тут рисуете, я ещё успею дорисовать змее ноги». Пока он рисовал ноги, ещё один человек дорисо-

вал змею. Он взял кувшин с вином и сказал первому: "Зачем ты нарисовал ноги змее? У змеи нет ног". Он взял кувшин и принялся пить вино, а человек, нарисовавший ноги змее, понял, что проиграл (...)'.

Итак, проведённое сопоставление русского и китайского тематических фразеологических словарей позволило конкретизировать черты их сходства и

различия, выявить, что они имеют больше черт различия, чем сходства. Сходство объясняется тем, что русские и китайские составители словарей следуют практически универсальным правилам построения современных словарей, а черты различия в целом обусловлены культурно-языковыми различиями России и Китая.

#### Библиографический список

1. 中华成语大词典. 出版社: 中国大百科全书出版社. 2003年共1086页 [Китайский большой словарь чэньюй. Китайская энциклопедия, 2016.
2. Войцехович И.В. *Практическая фразеология современного китайского языка*: учебник. Москва: АСТ: Восток – Запад, 2007.
3. Яранцев Р.И. *Русская фразеология. Словарь-справочник*: Ок. 1500 фразеологизмов. 4-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз. – Медиа, 2006.
4. Концевич Л.Р. Пиньинь. *Духовная культура Китая*: энциклопедия в 5 т. Том 3. Литература. Язык и письменность. Гл. ред. М.Л. Титаренко. Москва: Издательство «Восточная литература», 2008: 708 – 710.

#### References

1. 中华成语大词典. 出版社: 中国大百科全书出版社. 2003年共1086页 [Kitajskij bol'shoj slovar' ch'en' yuj. Kitajskaya 'enciklopediya, 2016.
2. Wojciechovich I.V. *Praktičeskaja frazeologija sovremennoho kitajskogo jazyka*: učechnik. Moskva: AST: Vostok – Zapad, 2007.
3. Yarancev R.I. *Russkaja frazeologija. Slovar'-spravochnik*: Ok. 1500 frazeologizmov. 4-e izd., stereotip. Moskva: Rus. yaz.- Media, 2006.
4. Koncevich L.R. Pin'in. *Duhovnaya kul'tura Kitaya*: 'enciklopediya v 5 t. Tom 3. Literatura. Jazyk i pis'mennost'. Gl. red. M.L. Titarenko. Moskva: Izdatel'stvo «Vostochnaya literatura», 2008: 708 – 710.

Статья поступила в редакцию 10.06.19

УДК 81

**Zhao Jianchang**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Shanxi University (Taiyuan, China), E-mail: oybarchinm@bk.ru  
**Tian Pei**, MA student, Shanxi University in China (Taiyuan, China), E-mail: peityan@yandex.ru

**THE ANALYSIS OF IDEOLOGICAL DISPUTE BETWEEN V.G. BELINSKY AND N.I. GOGOL.** A topical ideological debate took place in Russia in the middle of the 19th century: the sudden appearance of N.V. Gogol's work (1809–1852) "Selected places from correspondence with friends" (1847) surprised V.G. Belinsky (1811–1848) and he questioned the thoughts and positions of Gogol, then he immediately published "Letter to N.V. Gogol" (1847), in which he fiercely ridiculed and criticized the change of Gogol's thought. The article analyzes the "Selected places from correspondence with friends" and "Letter to N.V. Gogol" from four sides and clarify the ideological positions of the two scientists, so that readers can understand more clearly the differences in thoughts that appear in the later period. In addition, a deep analysis of ideological contradictions helps researchers to better study the unique artistic features of the two scientists.

**Key words:** creative concept, religious spirit, dispute, criticism, serfdom.

**Чжао Цзяньчан**, д-р филол. наук, доц., Шаньсийский университет, г. Тайюань, Китай, E-mail: oybarchinm@bk.ru  
**Тянь Пэй**, студент магистратуры, Шаньсийский университет, г. Тайюань, Китай, E-mail: peityan@yandex.ru

## АНАЛИЗ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО СПОРА МЕЖДУ В.Г. БЕЛИНСКИМ И Н.В. ГОГОЛЕМ

Злободневные идеологические дебаты произошли в России в середине 19 века: Внезапное появление произведения Н.В. Гоголя (1809 – 1852) «Выбранные места из переписки с друзьями» (1847) удивило В.Г. Белинского (1811 – 1848) и он подверг сомнению мысли и позиции Гоголя, затем он немедленно опубликовал «Письмо Н.В. Гоголю» (1847), в котором яростно высмеивал и критиковал изменение мысли Гоголя. В данной статье дополнительно анализируется книга «Выбранные места из переписки с друзьями» и «Письмо Н.В. Гоголю» с четырёх сторон и проясняются идеологические позиции двух учёных, чтобы читатели могли более ясно понять различия в мыслях, которые появляются в поздний период. Кроме того, глубокий анализ идеологических противоречий способствует исследователям лучше изучать уникальные художественные особенности двух мыслителей.

**Ключевые слова:** спор, критика, крепостное самодержавие, религиозный дух, креативная концепция.

### Введение

В начале своего творчества Гоголь был очень предан реальной жизни, он создал много типичных внушительных персонажей, и он смело критиковал безобразия и тьму царского крепостного самодержавия [1]. И благодаря уникальному стилю литературного творчества, он оставил много классических работ в русской литературе критического реализма [2]. Однако по сравнению с предыдущими работами, идеологическая позиция в поздних работах Гоголя сильно изменилась, и в произведениях возникают огромные различия [3]. После опубликования произведения «Выбранные места из переписки с друзьями» в 1847 году многие учёные подвергли сомнению идеологические позиции Гоголя, и эта книга вызвала большие социальные последствия. Как сказали в журнале Петербурга «Финский вестник»: «В последние годы ни одна книга не вызвала такой сенсации в литературном мире и обществе. Ни одна книга не может обсуждаться людьми из разных слоёв». Белинский – основатель русской литературной критики и теории литературы, заметил такие большие изменения в мыслях Гоголя, он был очень взволнован и рассержен, и статья «Выбранные места из переписки с друзьями Николая Гоголя» была написана в ответ, а затем он ещё раз опубликовал статью «Письмо Н.В. Гоголю» с более критическим отношением.

### Появление идеологического противоречия

2 апреля 1845 года Гоголь впервые сообщил А.О. Смирновой об идее составления книги, он считал, что работа короткая и не вызовет большой сенсации, но будет полезна многим людям. Затем он приступил к написанию книги. В 1846 году Гоголь ещё раз написал своему другу Н.М. Языкову и упомянул, что в последнее время он перебирал переписки с людьми из всех слоев общества и захотел совместить эти письма со своими статьями о литературе в новую книгу [4], которая будет полезна для людей и послужит российскому обществу [5, с. 184].

Книга «Выбранные места из переписки с друзьями» была опубликована в 1847 году и состояла из 33 глав. Однако публикация этой книги привела к знаменитой идеологической битве в русском литературном мире. Прежде всего, Белин-

ский сразу же опубликовал «Выбранные места из переписки с друзьями Николая Гоголя» в известном журнале «Современник». В этой статье он выразил негативное отношение к некоторым идеям, упомянутым в книге «Выбранные места из переписки с друзьями». Однако 20 июня 1847 года Гоголь написал одно протестное письмо и отправил его по почте Белинскому, который выздоравливал на курорте в Силезии. В письме Гоголь указал, что Белинский неправильно понял тему его произведения и ясно показал, что его идеологическая позиция не принадлежит ни к «западничеству», ни к «славянофильству», но содержит «семя всеобщего примирения». Его работа состоит в том, чтобы вывести Россию на свет, избавить русский народ от жизненных страданий. Когда Белинский прочитал этот ответ, хотя он был серьезно болен, он все же настоял на своем творении, и, наконец, 15 июля 1847 года он написал статью «Письмо Н.В. Гоголю» [6], где безжалостно критиковал некоторые идеи Гоголя и считал, что Гоголь носил «религиозную одежду» и делал «позорную защиту» из-за изменения мысли [7, с. 707–715]. Хотя социальная среда России в то время была сложной, но Белинский по-прежнему решительно выражал сильное осуждение изменений позиции Гоголя, с этого и возник идеологический спор между двумя учёными.

### Проявление идеологического спора

Изменение «критической позиции» Гоголя. Гоголь упомянул в своей книге «Выбранные места из переписки с друзьями», что цель его произведения – передать доброту человеческой природы и спасти общество с помощью доброты, а не просто критиковать социальную реальность. Он считал, что так называемое критическое содержание в своих произведениях обусловлено его «презренным характером» и «голодным духовным миром». Однако великий революционный демократ Белинский однажды высоко оценил работу Гоголя, ему показались произведения Гоголя, с типичной национальностью и уникальностью, близки народным массам и действительно отражающими общественную жизнь [7, с. 125], кроме того, творческая характеристика Гоголя «смех сквозь слёзы» позволяет читателям глубоко задуматься в приятной атмосфере.

Белинский считал, что некоторые из упомянутых Гоголем идей – это отрицательство его прежнего критического творческого духа, это отрицание высокого уровня мышления и позитивной социальной значимости его предыдущих работ, это также вето на почести и достижения, которые он получил. По его мнению, Гоголь стал религиозным фанатиком, робким консерватором, а не доблестным воином, который осмеливается разоблачать тьму и разложение российского общества.

#### Спор о «крепостном самодержавии»

Крепостное самодержавие в российском обществе также вызвало идеологический спор между двумя учёными. Гоголь считал, что Бог определил подходящую позицию для всех, люди должны отлично играть свою роль в обществе и заниматься своей работой. Кроме того, он также предложил, чтобы помещик наслаждался благосостоянием, принесённым его личностью со спокойной душой. Как он сказал в книге «Выбранные места из переписки с друзьями»: «Словом, чтобы они видели ясно, что ты во всем, что до них клонится, сообразуешься с волей Божьей, а не с своими какими-нибудь европейскими или иными затеями... Во всех упреках и выговорах, которые станешь делать уличенному в воровстве, лени или пьянстве, ставь его перед лицом Бога, а не перед своим лицом; покажи ему, чем он грешит против Бога, а не против тебя...» [8, с. 160 – 161]. С догматом веры Гоголь «учил» тому, как помещики управляют крестьянами и заставляют крестьян лучше служить им. Но в то время Белинский считал, что российскому обществу необходимо отменить отсталую и загнывающую крепостную систему и провести активные социальные преобразования.

Поэтому в статье «Письмо Н. В. Гоголю» Белинский безжалостно критиковал акт защиты крепостничества Гоголя и считал, что Гоголь учил жадных и нена сытных помещиков именем церкви притеснять бедных крестьян и заступался за неэтичные действия варварских помещиков.

Гоголь считал, что только эти дворяне, обладающие благородным духом и необыкновенными талантами, могут совершать величайшие заслуги перед Россией, поэтому они должны быть активно заняты на должностях, которые не кажутся привлекательными, и тщательно исполнять свой долг.

Кроме того, Гоголь также высоко оценил ведущую роль царя, считал, что только при эффективном правлении монарха страна может развиваться и процветать, и народы могут жить счастливо. Но Белинский всегда был верным противником самодержавной системы.

Поэтому Белинский яростно обличал неправильное и неразумное отношение Гоголя к аристократическому классу и царю и считал, что Гоголь является не только покровителем крепостного самодержавия, но и «типичным невежественным светским».

#### Спор о подходе «социального спасения»

Авторы спорили, как спасти российское общество. После вступления в 19 век гнилое крепостное самодержавие вызвало крайнюю неудовлетворенность широких народных масс. И выбор пути развития России стал важной проблемой, волнующей российскую интеллигенцию и народ. В российском обществе в то время были две противоборствующие фракции: Одно из них – «славянофильство», которое выступает за то, чтобы Россия получила откровения из собственной национальной истории и пошла по собственному пути развития [9], данная фракция является относительно консервативной; [10] другая – это «западничество», которое выступает за то, чтобы Россия наблюдала за социальной реальностью, заимствовала путь модернизации Западной Европы, что способствовало бы развитию общества, можно сказать, эта фракция является относительно радикальной.

Хотя Гоголь неоднократно подчёркивал, что его позиция не принадлежит ни к «славянофильству», ни к «западничеству», однако из-за влияния его православной матери с детства он прочитал много религиозных книг. С накоплением многолетнего чтения и богатого социального опыта его мысли постепенно изменились. В книге «Выбранные места из переписки с друзьями» Гоголь раскрыл утверждение концепции «Христос спасает страну»: разум и мудрость – самое ценное богатство человечества, человеку необходимо преодолеть всевозможные желания, чтобы достичь истинного разума и мудрости, и достичь можно через Христа [11]. Поэтому в духовном мире Гоголя Бог – высшая вера, по его мнению, русские должны молиться Богу о мудрости и крещении. Видно, что его идеологическая позиция близка к «славянофильству» [5, с. 234 – 235] – то есть людям необходимо совершенствоваться посредством нравственного совершенствования и, наконец, достичь искупления души.

Кроме того, некоторые из работ Гоголя также показывают негативное отношение к прогрессу западного гуманизма и материальной цивилизации. По его

мнению, западноевропейские страны, имеющие совершенную инфраструктуру и высокое качество жизни, на самом деле скрывают огромные беспорядки, и когда начнутся беспорядки, западноевропейскому обществу также некуда будет идти. А российское общество в то время было в безопасности по сравнению с Западной Европой. Можно видеть, что Гоголь не предлагал социальных перемен, но считал, что русская нация может получить истинное спасение через руководство Христа. Такая идеологическая позиция Гоголя противоречит пути социальной трансформации Белинского. По мнению Белинского, у русских нет религиозных верований: священник – неловкое, жадное, подлое и позорное воплощение для всех россиян, поэтому они даже не могут заимствовать веру, чтобы спасти российское общество. Выход для России лежит в развитии цивилизации и прогрессе гуманизма [12].

Белинский считал, что если человек станет религиозным фанатиком, то он будет полагаться на таинственный религиозный подход, чтобы подавлять свои похоти, ошибочно направлять широкие массы людей – молиться о спасении Бога с помощью так называемой благочестивой души и таким иллюзорным способом избегать социальной реальности. Но, как истинному русскому народу, необходимо всегда сохранять ясность и разум и решительно избегать оков религиозного духа. Поэтому он старался изо всех сил убить фантазию Гоголя «Христос спасает страну» и призвал его вернуться к социальной реальности, чтобы сосредоточиться на разных реформах.

#### Спор о концепции литературного творчества

Что касается концепции литературного творчества, Гоголь полагал, что он должен повиноваться Богу. По его мнению, писатели могут только создавать по наставлению Бога и выбирать содержание произведения в соответствии с волей Бога, потому что только таким образом они могут писать произведения, которые отвечают интересам людей и миссиям писателей. В то же время Гоголь считал, что его духовный мир ещё не достиг требования Бога, поэтому у него нет права писать. Это ясно отражено в его книге «Выбранные места из переписки с друзьями» [13].

Кроме того, Гоголь однажды прокомментировал свою работу в книге «Выбранные места из переписки с друзьями»: «Струи его пробиваются, наконец, в самом слове церковных пастырей – слове простом, некрасноречивом, но замечательном по стремлению стать на высоту того святого бесстрастия, на которую определено взойти христианину, по стремлению направить человека не к увлечениям сердечным, но к высшей, умной трезвости духовной. Все это пророчило для нашей поэзии какое-то другим народам неведомое, своеобразное и самобытное развитие» [8, с. 214 – 215]. Из этого видно, что Гоголь полагался на религиозную мистику для осуществления литературного творчества. Но Белинский считал, что истинные писатели не должны подчиняться Богу, они должны опираться на эпоху его жизни и извлекать культурный источник из реальной жизни, настоящие произведения должны исходить из реальной жизни и по-настоящему отражать общественную жизнь.

Из-за ограничений класса Гоголя концепция литературного творчества изменилась [14] – он отказался от реализма, оставил читающую публику, даже покинул родину и народ, игнорировал фундаментальные интересы русского народа, и он очерчивал «образы жизни» России только с помощью фантазии. По мнению Белинского, в то время, в контексте российского общества миссия писателя состояла в том, чтобы смело разоблачать тьму и упадок российского общества, а не ждать распоряжения Бога по литературному творчеству. Тем более, как творец русского «литературного мифа», Гоголь не имеет права отступать: у него должна быть твердая воля, чтобы попытаться избавиться от самодержавного контроля монархии, избежать слепого подчинения авторитету церкви и брать на себя задачу противостоять крепостному самодержавию и продолжать создавать полезные литературные произведения, соответствующие времени и людям.

#### Выводы

Словом, различные жизненный опыт и роли Гоголя и Белинского побудили их столкнуться с различными идеологическими искрами в более поздних литературных творениях. Но создания двух учёных окажут большое влияние на русскую литературу и даже мировую литературу, и нам стоит углубленно изучать. Кроме того, с изменяющимся фоном времени у людей возникают различные взгляды на идеологические дебаты между двумя учёными. Однако в любом случае содержание писем двух учёных представляет собой исторические документы с важными просветительскими и уникальными эстетическими ценностями, которые являются ценными справочными материалами по изучению исторической культуры для последующих поколений [6, с. 896].

#### Библиографический список

1. Храпченко М.Б. *Творчество Гоголя*. Москва: Советский писатель, 1959.
2. Соколов Б.В. Николай Гоголь – писатель XXI века. *Гоголь. Энциклопедия*. Москва: Алгоритм, Эксмо, Око, 2007.
3. Храпченко М.Б. *Собрание сочинений Т. 1.*: Николай Гоголь: литературный путь, величие писателя. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1980.
4. Аксаков С.Т. *История моего знакомства с Гоголем*. Москва: Академия Наук, 1960.
5. Гоголь Н.В. *Собрание сочинений*: в семи томах. Т. 6, Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1959.
6. Белинский В.Г. *Письмо к Гоголю. Избранные сочинения*. Москва-Ленинград: Государственное издательство художественной литературы, 1949.
7. Белинский В.Г. *Собрание сочинений*: в трех томах. Москва: ГИЗ Госплитиздат, 1948.
8. Гоголь Н.В. *Выбранные места из переписки с друзьями*. Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012.
9. Кошелев В.А. *Эстетические и литературные воззрения русских славянофилов (1840-1850-е годы)*. Москва: Наука, 1984.

10. *Философская энциклопедия*: в пяти томах Редактор: Константинов Ф.В. Т. 5, Издат. Советская энциклопедия, 1960 – 1970.
11. Виноградов И.А. *Гоголь – художник и мыслитель: Христианские основы мирозерцания*. Москва: ИМЛИ РАН, Наследие, 2000.
12. Марголис Ю.Д. *Книга Н.В. Гоголя «Выбранные места из переписки с друзьями»: Основные вехи истории восприятия*. Санкт-Петербург: 1998.
13. Зеньковский В.В. *Русские мыслители и Европа. Критика европейской культуры у русских мыслителей*. Париж: YMCA-Press, 1926.
14. Степанов Н.Л. *Гоголь: Теоретический путь*. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1959.

## References

1. Hrapchenko M.B. *Tvorchestvo Gogolya*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1959.
2. Sokolov B.V. Nikolaj Gogol' – pisatel' XXI veka. *Gogol'.* 'Enciklopediya. Moskva: Algoritm, 'Eksmo, Olo, 2007.
3. Hrapchenko M.B. *Sobranie sochinenij* T. 1.: Nikolaj Gogol': literaturnyj put', velichie pisatelya. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1980.
4. Aksakov S.T. *Istoriya moego znakovstva s Gogolem*. Moskva: Akademiya Nauk, 1960.
5. Gogol' N.V. *Sobranie sochinenij*: v semi tomah. T. 6, Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1959.
6. Belinskij V.G. *Pis'mo k Gogolyu. Izbrannye sochineniya*. Moskva-Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1949.
7. Belinskij V.G. *Sobranie sochinenij*: v treh tomah. Moskva: OGIZ Goslitizdat, 1948.
8. Gogol' N.V. *Vybrannye mesta iz perepiski s druž'yami*. Sankt-Peterburg: Azbuka, Azbuka-Attikus, 2012.
9. Koshelev V.A. *Esteticheskie i literaturnye vozreniya russkikh slavjanofilov (1840-1850-v gody)*. Moskva: Nauka, 1984.
10. *Filosofskaya 'enciklopediya*: v pyati tomah Redaktor: Konstantinov F.V. T. 5, Izdat. Sovetskaya 'enciklopediya, 1960 – 1970.
11. Vinogradov I.A. *Gogol' – hudozhnik i myslitel': Hristianskie osnovy mirosozercaniya*. Moskva: IMLI RAN, Nasledie, 2000.
12. Margolis Yu.D. *Kniga N.V. Gogolya «Vybrannye mesta iz perepiski s druž'yami»: Osnovnye veki istorii vospriyatiya*. Sankt-Peterburg: 1998.
13. Zen'kovskij V.V. *Russkie mysliteli i Evropa. Kritika evropejskoj kul'tury u russkikh myslitelej*. Parizh: YMCA-Rress, 1926.
14. Stepanov N.L. *Gogol': Tvorcheskij put'*. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1959.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 81'271: 82.085

*Khalimbekova M.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru*

**VERBS OF THE SEMANTIC AREA 'TYPES AND WAYS OF THE MOVEMENT' IN THE ENGLISH AND LEZGIN LANGUAGES.** The article examines verbs of displacement in the space of the semantic area 'Types and methods of movement' in English and Lezgin. The method of comparative analysis used in the article makes it possible to reveal isomorphic and allomorphic features both in the structural organization and in the lexical semantics of the studied units. In both English and Lezgin, the same lexeme can have several semantic features; this is an isomorphism of the units under study. Allomorphic lies in the fact that in English the semantics of the methods of movement in space are represented mainly by the root morpheme and in the Lezgin language by derived verbs.

**Key words:** verbs of directed movement, English language, Lezghin language, semantic field.

*М.К. Халимбекова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru*

## ГЛАГОЛЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ 'ВИДЫ И СПОСОБЫ ДВИЖЕНИЯ' В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье исследуются глаголы перемещения в пространстве семантической области 'Виды и способы движения' в английском и лезгинском языках. Используемый в статье метод сопоставительного анализа позволил выявить изоморфные и алломорфные признаки, как в структурной организации, так и в лексической семантике исследуемых единиц. Как в английском, так и в лезгинском языках одна и та же лексема может иметь несколько семантических признаков, в этом проявляется изоморфизм исследуемых единиц. Алломорфизм заключается в том, что в английском языке семантика способов движения в пространстве репрезентируется преимущественно корневой морфемой, а в лезгинском языке производными глаголами.

**Ключевые слова:** глаголы направленного движения, английский язык, лезгинский язык, семантическое поле.

Семантическое поле представляет большой интерес для лингвистов по той причине, что полевой подход при исследовании языковых явлений является весьма плодотворным, поскольку он помогает выявить системную организацию языка. Любой естественный язык представляет собой определенным образом структурированную систему. Поэтому анализ многих явлений языка на базе теории поля позволяет всесторонне исследовать их структурную и семантическую организацию. К недостаткам полевого подхода относится тот факт, что понятие поля разными исследователями трактуется по-разному. Тем не менее, данный подход по праву наиболее востребован в семасиологии, объектом изучения которой является не языковое значение вообще, а так называемое лексическое значение.

Семасиология как раздел языкознания изучает смысловой аспект лексики языка и является составной частью лексикологии. В компетенцию семасиологии входят смысловая структура слова, типы лексических значений слов, причины и закономерности смыслового развития слов и классификация типов изменений значений. Как указывает Т.И. Арбекова: «Отличие слова от простого набора звуков состоит в том, что слово имеет значение. Однако значение определяется не только связью слова с предметом реальной действительности, но также местом слова в системе определенного языка. Значение слова можно определить, как закрепленное за данной звуковой формой обусловленное системой данного языка мыслительное содержание общее для данного языкового коллектива» [1, с. 52].

Классификация семантических значений при анализе семантики глаголов необходима для разграничения понятий свободных и мотивированных глаголов. Общеизвестно, что «во многих лексикологических работах значительное внимание уделяется наличию 'мотивированных' и 'немотивированных' слов, и самому понятию 'мотивированности' значения» [2, с. 177].

Для 'мотивированных' слов характерно то, что они как бы содержат в себе наименования тех или иных признаков обозначаемых предметов. Но большинство мотивированных слов опирается на значения других слов и морфем современного языка, т. е. обладают семантической мотивированностью. Семантиче-

ская мотивированность слова – это характеристика обозначаемого им предмета или явления, вытекающая из значения его частей и семантики той модели, по которой оно образовано.

Так как объем значения слова составляет не один предмет, а класс однородных предметов, и так как в содержании значения фиксируются признаки не единичных предметов, а целого класса, слово может быть использовано в качестве названия, как для всего класса, так и для любого входящего в этот класс предмета.

Слово как единица словаря обладает лишь потенциальной функцией номинации, т. е. потенциальной способностью служить средством указания на предметы объективной (реальности) действительности. Реализованное слово актуализируется, т. е. приобретает реальную способность выделять из своего объема отдельный предмет или предметы. Значение слова в словаре и значение реализованного слова различаются также и по содержанию. Строго говоря, в каждом отдельном случае реализации, в каждом конкретном речевом акте, в различном словесном окружении, значение одного и того же слова не одинаково. «Наибольшую трудность представляет определение соотношения семантической мотивированности и значения слова» [3, с. 147].

Различают слова с широким и узким объемом значения, иначе: слова с высоким и низким показателем комбинаторности. Слова с широким объемом значения, имеющие высокий показатель комбинаторности, реализуются в большом количестве однотипных контекстов, т. е. словарное значение таких слов имеет множество комбинаторных вариантов. Слова с узким объемом значения, имеющие низкий показатель комбинаторности, реализуются в ограниченном количестве однотипных контекстов. Как указывает З.А. Харитончик: «Главным достижением науки о языке, однако, явилось понимание оснований семантической общности слов, выделение определяющих черт семантических объединений, признание универсальности и одновременно специфичности их в разных языках, возможности структуризации лексики на разных уровнях, множественности отношений внутри семантических группировок. Эти положения легли в основу теории семантического поля» [4, с. 89].

Словарный состав современного английского языка огромен. В различных ситуациях, в различные периоды времени, в различных местах и даже в разных настроениях говорящие склонны употреблять весьма отличающиеся друг от друга лексические единицы.

Любой язык структурирован таким образом, что каждое слово языка входит в то или иное семантическое поле. Слова, обладающие несколькими значениями (таких, как правило, большинство), являются компонентами нескольких семантических полей вследствие своей многозначности.

Семантическое поле 'Движение в пространстве' включает три семантические области: 'Интенсивность (темп) движения', 'Виды и способы движения' и 'Направленное движение'.

Семантическая область 'Виды и способы движения' охватывает глаголы, которые отражают манеру и характер процесса движения. Под характером движения понимается, каким образом происходит процесс движения. Передвигаться в пространстве можно различными способами. Например, в английском языке различные способы движения в пространстве реализуются посредством глаголов: *buffet* 'протискиваться'; *climb* 'карабкаться'; *escape* 'бежать'; *glide* 'скользить'; *hitch* 'ковылять'; *spring* 'прыгать'; *swarm* 'карабкаться'; *toddle* 'ковылять' и др. В этих лексемах семантика способа передвижения в пространстве передается корневой морфемой глагола.

В лезгинском языке глаголы, семантика которых репрезентирует различные способы движения в пространстве, представлены в преобладающем большинстве композитами, например: *кьеццал ийиз-ийиз фин* 'ковылять'; *кйачер галчуриз-галчуриз фин* 'ковылять'; *чукъвез-чукъвез гъахун* 'протискиваться'; *чукъвез-чукъвез фена акъатун* 'пробраться'; *чинеба фин, чинеба гъахун* 'прокрасться'; *фена алатун, кьвалавай фин* 'пронестись'; *галтад жез-жез фин* 'проковылять'; *хкадриз-хкадриз атун* 'прискакать'; *чукурна атун* 'прибежать'; *киклиз-киклиз акъахун, са гужалди акъахун* 'карабкаться'; *вилик фин, вилик юзун* 'продвинуться' и т.д. В современном лезгинском языке глагол – одна из самых богато представленных частей речи. Никакая другая часть речи не имеет столь широко разветвленной и сложной системы грамматических форм» [5, с. 158].

Манеру или вид движения в пространстве в английском языке выражают также следующие глаголы: *chug* 'двигаться с пыhtением'; *clump* 'тяжело ступать'; *buzz* 'двигаться деловито'; *lor* 'двигаться неуклюже'; *whing* 'пролетать со свистом' и др. Данная семантика, как видим, выражается в английском языке также корневой морфемой.

Эти глаголы обозначают манеру (вид) движения в пространстве с помощью характеризующих признаков, типа: ковыляя, неуклюже, деловито, тяжело и сопутствующих процессов: с пыhtением, со свистом.

В лезгинском языке данная семантика реализуется, как правило, посредством глаголов-композигов. В лезгинском языке, наоборот, нет ни одной глагольной лексемы, которая бы выражала подобную семантику корневой морфемой глагола. Здесь используются глагольные сочетания, описательно репрезентирующие соответствующие значения, например: *гужалда // четин жуьреда кьекъуьн* 'двигаться с пыhtением'; *гужуналди фин* 'тяжело ступать'; *кар бажарлишдай, кас хьиз кьекъуьн* 'двигаться деловито'; *тегьерсуз // кяллубсуз фин* 'двигаться неуклюже'; *зарбдиз фин* 'пролетать со свистом' и др.

В зависимости от среды протекания действия, движение может осуществляться в различных условиях. Это может быть, к примеру, воздушная среда, например: англ. *bail out*, лезг. *парафют гъаз хкадарун* 'выпрыгивать с парашютом'; англ. *fly*, лезг. *луе гун, цавай фин* 'летать'; англ. *helicopter*, лезг. *вертолётда аваз тухун* 'перевозить на вертолёте'. В лезгинском языке имеется два глагола, репрезентирующих семантику перемещения по воздуху, семантику – 'летать'. Оба глагола представлены аналитическими образованиями, в которых каждый компонент сохранил свою семантику. Так лексема *цавай фин* 'летать' состоит из компонентов *цавай* 'по небу' и *фин* 'идти'.

Движение может осуществляться также в водной среде, например: англ. *boat* 'кататься на лодках'; англ. *passage*, лезг. *гъуьлелай элечун* 'пересекать море'; англ. *voyage*, лезг. *сирнав авун, сирнавуьн, сиягъат авун* 'плавать, путешествовать' и др.

Процесс движения характеризуется также в зависимости от транспортного средства, на котором осуществляется перемещение в пространстве, например: англ. *cat* 'везти в телеге', лезг. *арабада аваз тухун*; англ. *bus it*, лезг. *автобусада аваз фин* 'ехать в автобусе'; англ. *ship*, лезг. *гумида аваз тухун* 'перевозить на корабле'; англ. *stow*, лезг. *гумида аваз фин* 'ехать на пароходе'; англ. *cab, taxi*, лезг. *таксида аваз фин* 'ехать на такси'; англ. *tool* 'ехать в экипаже' и др. При этом во внимание не берётся такой момент, как осуществляется это действие, самостоятельно или нет.

В эту же группу входят такие глаголы, как например: *balloon* 'подниматься на воздушном шаре'; *parachute* 'спускаться с парашютом'; *remount* 'подниматься по лестнице'; *sledge* 'ехать на санях'; *skate* 'кататься на коньках'; *ski* 'ходить на лыжах' и др. Парашют, воздушный шар, коньки, лыжи, сани и лестница в этом случае рассматриваются как вид транспорта, инструмент, т. е. с помощью чего осуществляется процесс движения.

В эту группу входят глаголы, которые подразумевают не только действие в быстром или медленном темпе, но и такие, значение которых указывает на интенсивность движения, например в английском языке: *hack* 'двигаться верхом, не спеша'; *plod* 'тащиться'; *shamble* 'тащиться'; *toil* 'тащиться, идти'; *trail* 'тащиться, отставать' и др.

Или, наоборот, процесс движения происходит более ускоренно, в быстром темпе, чем обычно, например, в лезгинском языке: *фад акъатун* 'пронестись'; *кьвалавай фин, фена алатун* 'мчаться, нестись'; *зарбдиз атана алатун* букв. 'лихо, стремительно пройти'; *элячйна катун, патавай катун* 'пробежать'; *катун, чукурн, зверун* 'бежать' и др.

Ускоренный темп виден из семантики самих глаголов. На этот темп указывается в переводах с помощью наречий таких, как: 'сломя голову', 'как стрела', 'лихо', 'стремительно' и т.д. Например: *bedash* 'мчаться, нестись'; *bol* 'нестись стрелой'; *hurry off* 'уехать поспешно'; *post* 'спешить, мчаться'; *slip along* 'мчаться (лихо)' и др.

Некоторая часть глаголов с семантикой движения в пространстве входит не только в одну семантическую область, но также может относиться к двум или даже ко всем трём семантическим областям одновременно. Так, например глаголы лезгинского языка: *хур галчурна атун* 'приползти', *галчур хъана атун* 'ползком прийти', *капаралди-капаралди атун* 'приползти на ладонях (букв. 'ладонями-ладонями')', *вилик фин* 'продвинуться (букв. 'вперед пройти')', *вилик юзун* 'продвинуться (букв. 'вперед двигаться')', *са гужалда фин* 'пробраться (букв. 'с трудом пройти')', *са гужалда фена акъатун* 'пробраться', *сух хъана фин* 'продрасться', *хкадриз-хкадриз атун* 'прискакать', *галтад жез-жез фин* 'проковылять', *зарбдиз атана алатун* 'лихо, стремительно, очень быстро пройти' и некоторые др. могут быть отнесены ко всем трём семантическим областям: 'Направленное движение'; 'Интенсивность движения'; 'Виды и способы движения'.

Аналогичная ситуация наблюдается также в английском языке. Так, глагол *bound* 'прыгать, скакать, быстро бежать' относится к следующим семантическим областям 'Интенсивность движения' и 'Виды и способы движения'; *daggle* 'тащиться, волочиться по грязи' – 'Виды и способы движения'; 'Интенсивность движения'; *drive up* 'подъехать, подкатить' – 'Направленное движение'; и 'Виды и способы движения'; *steam* 'проноситься' входит в семантические области 'Интенсивность движения'; 'Направленное движение'; *truck* 'перевозить' – 'Направленное движение'; 'Виды и способы движения' и др.

Английские глаголы: *breeze in* 'вбежать', *crawl away* 'уползти', *fly into* 'влететь в комнату', *run down* 'сбежать', *outrun* 'убежать от кого-либо', *whirl* 'проноситься с шумом' и др. рассматриваются во всех трех семантических областях 'Направленное движение'; 'Интенсивность движения'; 'Виды и способы движения'. В структуре семантических полей имеет место еще один широко распространенный и хорошо известный тип семантических отношений, традиционно описываемый как синонимия.

В лексической семантике исследуемых глаголов были выявлены изоморфные и алломорфные черты. Изоморфизм проявляется в том, что как в английском, так и в лезгинском языках, одна и та же лексема может иметь несколько семантических признаков. Многозначное слово может входить одновременно в несколько разных синонимических рядов или групп.

Алломорфизм заключается в том, что в английском языке семантика способов движения в пространстве репрезентируется преимущественно корневой морфемой, а в лезгинском языке – производными глаголами. При этом активно используется редупликация одного из компонентов глагола для выражения семантики кратности, совершаемого действия. Это еще раз свидетельствует о том, что глагол – субстанция наиболее специфичная с точки зрения национального своеобразия языка. Поэтому фундаментально значимы при его исследовании дистанцирование от «индоевропоцентризма» и «взгляд изнутри», когда каждая его форма и категория семантически прочувствована и квалифицируется с точки зрения её реальной коммуникативно-функциональной нагрузки в системе языка. Экстраполяции на основе опыта изучения индоевропейских языков допустимы лишь в той мере, в какой исследуемое конкретное языковое явление обладает признаками лингвистической универсалии» [6, с. 3].

#### Библиографический список

1. Арбекова Т.И. *Лексикология английского языка*. Москва: Высшая школа, 1977.
2. Walther W. *Einführung in Problematik und Methodik der Sprachwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962. 296 S.
3. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва: МГУ, 1998.
4. Харитончик З.А. *Лексикология английского языка*. Москва, 1992.
5. Гайдаров Р.И., Гюльмагомедов А.Г., Мейланова У.А., Талибов Б.Б. *Современный лезгинский язык*. Махачкала, 2009.
6. Маллаева З.М. *Глагольная морфология аваро-андийских языков*. Махачкала, 2015.

## References

1. Arbekova T.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1977.
2. Walther W. *Einführung in Problematik und Methodik der Sprachwissenschaft*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1962. 296 S.
3. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: MGU, 1998.
4. Haritonchik Z.A. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva, 1992.
5. Gajdarov R.I., Gyl'magomedov A.G., Mejlanova U.A., Talibov B.B. *Sovremennyy lezgin'skij yazyk*. Mahachkala, 2009.
6. Mallaeva Z.M. *Glagoľ'naya morfologiya avaro-andijskij yazykov*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 30.06.19

УДК 821.161.1  
УДК 811.512.14

**Gadzhiaxmedov N.E.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru  
**Sultanov K.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kazimurza@yandex.ru

**KUMYK PAREMIES WITH THE ZOOLEXEM *IT* 'DOG' AS REPRESENTATIVES OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND THE LEXEME'S CONCEPTOSPHERE.** The article studies the Kumyk paremias with a zoolexeme *um* 'dog' as representant of a language picture of the world and presents a semantic analysis of the Kumyk paremias with the specified zoolexeme and its sphere of concepts. The images of animals characteristic of a paremiological picture of the world of the different people can perform different symbolical functions. The dog symbolizes a set of negative qualities in the language culture of Kumyks. Proverbs and sayings with *um* 'dog' can show different relations depending on change of a situation. However proverbs with negative meaning are much more frequent. In them the cowardice and the related negative traits of such character are expressed intemperance, ingratitude, loss of control in anger. Quite often the image of a dog acts as a collectivism symbol, often in its negative manifestation – gregarious instinct. In a number of paremias the image of a dog is presented as an image of the personality vainglorious, excessively proud, not knowing about own shortcomings. The image of a dog is often associated with the personality, communication with whom can bring problems or with which it is necessary to be on the alert. Quite a big layer of proverbs and sayings connected with this zoolexeme characterizes communication with this animal as undesirable, which should be avoided. It is possible to mark out a significant amount of paremias, in which a wolf and a dog are opposed to each other. Like the paremias focusing attention on antagonism of a dog and wolf in the Kumyk paremiological fund there are proverbs and sayings connected with immemorial opposition of a cat and a dog.

**Key words:** language picture of the world, zoolexema, dog, pararemmas, Kumyk language, concept sphere, semantic analysis, comparison.

**Н.Э. Гаджихмедов**, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru  
**К.Г. Султанов**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kazimurza@yandex.ru

## ПАРЕМИИ С ЗООЛЕКСЕМОЙ ИТ 'СОБАКА' КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА)

В данной статье рассматриваются кумыкские паремии с зоолексемой 'собака' как репрезентанты языковой картины мира, а также проведен семантический анализ кумыкских паремий с указанной зоолексемой и описана её концептосфера. Образы животных, характерные для паремиологической картины мира разных народов, могут выполнять разные символические функции. Собака символизирует в языковой культуре кумыков множество отрицательных качеств. В пословицах и поговорках *ит* 'собака' в угоду своим корыстным, эгоистичным интересам может проявлять разное отношение в зависимости от смены ситуации. Однако пословица с отрицательным значением значительно больше. В них беспощадно высмеиваются трусость и связанные с ней другие её отрицательные черты характера – невожатность, неблагодарность, потерю контроля в гневе. Нередко образ собаки выступает в качестве символа коллективизма, зачастую в негативном его проявлении – стадности. В целом ряде паремий образ собаки представлен как образ личности самовлюбленной, чрезмерно гордой, не ведающей о собственных недостатках. Часто образ собаки ассоциируется с личностью, общение с которой может принести проблемы, или с которой нужно держать ухо востро. Довольно большой пласт пословиц и поговорок, связанных с зоолексемой 'собака', характеризует общение с этим животным, как нежелательное, которого следует избегать. Можно выделить значительное количество паремий, в которых волк и собака противопоставляются друг другу. Подобно паремиям, акцентирующим внимание на антагонизме собаки и волка, в кумыкском паремиологическом фонде существуют пословицы и поговорки, связанные с извечным противопоставлением кошки и собаки.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, зоолексема, собака, паремии, кумыкский язык, концептосфера, семантический анализ, сравнение.

Проблема этнокультурной специфики языковых единиц (Н.Д. Арутюнова, Е.С. Яковлева, О.А. Корнилов, М.В. Пименова, В.А. Маслова) является одной из актуальных проблем современной лингвистики. Пословицы и поговорки с зоолексемой демонстрируют высокий индекс этнокультурной маркированности, в которых запечатлен богатый культурно-исторический опыт народа, национальные особенности мировидения, миропонимания. «Наряду с прямым значением, каждая зоолексема имеет потенциальную коннотацию, то есть в сознании носителей языка она сопровождается специфическими эмоционально-эстетическими ассоциациями» [1, с. 76].

Лингвокультурный концепт 'собака' в разных языковых картинах мира рассматривалась в работах Н.И. Марутиной [2], Н.В. Ивушкиной [3], Е.В. Кудрявцевой [4] С.К. Сансызбаевой [5], Ван Минци [6], И.В. Ерофеевой и В.Н. Бочарникова [7]. Необходимость проведения исследования на выбранную тему обусловлена не только отсутствием специальных исследований, связанных с зоонимическим концептом 'собака' в кумыкском языкознании, данная тема представляет интерес и в качестве материалов для компаративистских исследований, открывая широкое поле деятельности для исследования зоолексемы 'собака'.

Зооним *ит* 'собака' относится к наиболее частотным ключевым словам в кумыкской паремиологической картине мира. В «Словаре пословиц и поговорок кумыкского языка» Н.Э. Гаджихмедова [8] слово *ит* 'собака' встречается 318 раз. Такую частотность употребления зоолексемы в паремиологическом фонде кумыкского языка следует объяснить тем, что данное животное было приручено одним из первых, и оно постоянно находилось в непосредственной близости с

человеком. Кумыкская пословица гласит: *Ит гъаппайгъан ерде адамлар болмай кълмай*. 'В тех местах, где собаки лают, люди бывают'.

В кумыкской языковой картине образ собаки неоднозначен. В ней собака – помощник человека, но она не является символом верности и надежности: *Бёрю булан дос бусанг, итинг янында болсун*. 'Если дружишь с волком, имей рядом собаку'. *Итсиз сиривге бёрю чабар*. 'На стадо без собаки волк нападет'.

Собака символизирует в языковой культуре кумыков множество отрицательных качеств, например: *Ачув хапарсыз хабагъан ит йимик*. 'Зло, как собака: кусает исподтишка'. *Ит итни таныр, сонг буса есин таныр*. 'Собака сначала признает собаку, а потом – хозяина'. 'Белая и черная собака – одно и то же'. В паремии *Итни агъы да, къарасы да – бир*. 'Собака белая или черная – одно и то же' выражена отрицательная характеристика всех пород собак. Вероятно, образ собаки стал носителем отрицательных коннотаций под влиянием религиозных представлений: в исламской культуре это животное считается нечистым.

В кумыкских пословицах собака сравнивается с волком, который намного хуже собаки: *Ит гетип, бёрю гелди*. 'Собака ушла – волк пришел'. Так говорят об очень злом человеке. Отнесенность к классу волков, характеризует человека с еще худшей стороны. «Создается образ человека за счет частичного переноса на него образа дикого животного. Значение метафоры формируется только теми признаками животного, которые совместимы с субъектом метафоры. Метафора не заменяет один образ на другой, а лишь дополняет признаки определяемого: был нехороший, а пришел ещё хуже. Именно это составляет наиболее существенный признак данной метафоры» [9].

Один из главных признаков этого домашнего животного – умение лаять – также ярко отражен в кумыкских паремиях. В них лай характеризует собаку, как с положительной, так и с отрицательной стороны. Положительным является, когда лай собаки характеризует умудренного жизненным опытом человека. Человек, проживший долгую жизнь, испытавший и радость и горе, сможет дать правдивый и мудрый совет: *Къарт ит негъакъ гъалламас*. 'Старая собака зря не лает'. *Итлер де билмей гъалламай*. 'Собаки тоже зря не лают'. Последняя поговорка содержит скрытое значение 'старшие зря не говорят'.

Пословиц с зооморфным компонентом *ит* 'собака' часто выражают отрицательную семантику, так, лай собаки ассоциируется с напраслиной: *Яман ит гюндюз гъаллар*. 'Плохая собака днем лает'.

В переносном значении собачий 'лай' ассоциируется с болтовней, пустословием: *Ит гъаллар – кериван гечер* // 'Собака лает – караван идет'. Ведь сколько собака не будет лаять, караван все равно продолжит идти к своей цели, не обращая никакого внимания на злословие, сплетни и упрёки, которые и подразумеваются под лаем собаки.

В пословице *Гъаллайгъан ит халмас* 'Собака, которая лает, не кусает' собаке предписывается такое качество, как задиристость и выражается метафорическое значение 'задиристый человек'. В переносном значении данная паремия высказывает болтовню, пустословие.

Лающей собаке противопоставляется не лающая собака. Не лающая собака хуже лающей, поэтому пословица предупреждает нас опасаться именно такой собаки: *Итни гъаллайгъаньдан къоркъма – гъалламайгъаньдан къоркъ*. 'Не бойся лающей собаки – бойся не лающей'. Пословица говорит о том, что лающая собака не кусает: *Гъаллайгъан ит халмас* 'Лающая собака не укусит'.

У тюркских народов много пословиц и поговорок, связанных с космонами, которые сохранили тонкие наблюдения тюркских народов над космосом, верхним миром [10, с. 208]. В пословице *Айгъа къарап ит гъаллар (улур)*. 'На Луну собака лает (воет)' лай собаки ассоциируется со скрытой угрозой [к беде, к несчастью]. Научное объяснение этому явлению таково: Солнце и Луна активно влияют на Землю из-за своей силы притяжения. Собаки ощущают это более ярко, чем люди. Они воют на Луну из-за её гравитационного воздействия на Землю.

Народное наблюдение говорит о том, что собаки не лают в двух случаях: когда сыты и когда в дом заходит вор: *Тойгъан ит гъалламас*. 'Сытая собака не будет лаять'. *Уй уругъа ит гъалламас*. 'Домашнему вору собака не будет лаять'.

В кумыкской паремиологической картине мира много пословиц и поговорок о трусливой собаке. В них беспощадно высмеиваются трусость и связанные с ней другие её отрицательные черты характера. Таковы *Итни къызбайы уру гетгенден сон гъаллар* 'Трусливая собака гавкает, после того, как вор уходит'. *Къоркъгъан ит уыч гюн гъаллар*. 'Трусливая собака три дня гавкает'.

Согласно пословичной картине мира кумыков собаки могут быть хорошими и плохими. Плохие собаки: а) лают и идут сзади: *Яман ит артдан гъаллар* 'Плохая собака сзади лает'. *Яман ит артдан юрюр* 'Плохая собака сзади идет'; б) на волка лают: *Яман ит бёрюге гъаллар*. 'Плохая собака на волка лает'; в) днем лают: *Яман ит гюндюз гъаллар*. 'Плохая собака днем лает'; г) кусает хозяина: *Яман ит есисин хабар*. 'Плохая собака хозяина укусит'; д) кусает исподтишка: *Яман ит ишыртгъын хабар*. 'Плохая собака исподтишка укусит'.

Собака – стайное животное, для которого важно наличие вожака. В процессе приручения человек и был воспринят животным как лидер. За многие века сложилось немало пословиц и поговорок о такой дружбе и преданности: *Ит итни таныр, сонг буса есин таныр*. 'Собака сначала признает собаку, а потом хозяина'.

Традиция обрезать хвост собаки тянется ещё со времён Древнего Рима. Процедура купирования хвоста собаки популярна в Дагестане и еще недавно необходимая процедура теряет свою актуальность. *Къанна ит къайыр болур*. 'Купая собака бывает злой'. С этой процедурой связана и кумыкская пословица *Ит къуйругъун гесгенге амыракъ болур*. 'Собака привязана к тому, кто её хвост обрезал'. В этой пословице говорится о таком качестве, как самоотречение, привязанность к дорожному существу, невзирая на причиненную боль.

Нередко образ собаки выступает в качестве символа коллективизма, зачастую в негативном его проявлении – стадности: *Ит итни ашамас*. 'Собака собаку не съест'. *Ит ишгъе гъаллар, къоркъчаны хабар*. 'Собака на собаку полагает, но укусит труса'. В последнем примере есть и второй смысл – проницательность собаки, умение выявить трусливого человека.

В целом ряде паремий образ собаки представлен как образ личности самовлюбленной, чрезмерно гордой, не ведающей о собственных недостатках. Например: *Ит къуйругъун чююре* 'Собака хвост задирает'. *Ит озыню нажжас билмес, билсе, межиутте гирмес*. 'Собака не знает, что она поганая, если узнает, в мечеть не зайдёт'.

Из отрицательных качеств собаки можно выделить невоздержанность, неблагодарность, потерю контроля в гневе: *Итни этге тойдурсанг, къутурар*. 'Если накормишь собаку мясом досыта, взбесится'. *Ит къутурса, есин хабар*. 'Если собака взбесится, укусит хозяина'.

Часто образ собаки ассоциируется с личностью, общение с которой может принести проблемы, или с которой нужно держать ухо востро. *Ит булан ятгъан бюрче булан турар*. 'Кто лег с собакой, проснется с блохой'. *Ит булан къурдаш болсанг, таякъны ташлама*. 'Если с собакой подружился, то палку не выбрасывай'.

В некоторых пословицах и поговорках актуализируется чванливость, высокомерие, желание властвовать над окружающими. Например: *Ит де озыню еринде арслан йимикдир*. 'И собака на своей территории словно лев'. *Ит боранлы гюн къутурар*. 'Пес беснуется в дни метели'.

Существуют коннотации, в которых собака символизирует вещь или качество, от которого нетрудно избавиться. Например: *Итингъа яман буса, сатып къутулурсан – тилингъа яман буса, нечигъа къутулурсан?* 'Если собака плохая, продашь и избавишься; а если язык плохой – как избавишься?'.

Часто образ собаки выражает понятие прагматичности или умения адаптироваться к ситуации. Например: *Ит сюекден къачмас*. 'Собака не убежит от косточки'. *Ит тойса, есине чабар*. 'Если собака сыта, побежит к хозяину'.

Довольно большой пласт пословиц и поговорок, связанных с зоолексемой 'собака', характеризует общение с этим животным, как нежелательное, которого следует избегать. Например: *Ит халгъан ичиден ичкъыныр*. 'Тот, кого укусила собака, внутри себя будет гнить (страдать, изнывать)'. *Итге гёре ит болма*. 'Не будь собакой, подобно собаке'.

Зубы собаки часто сравниваются с саблей, оружием: *Итни къылычы авзунда*. 'Сабли собаки в её пасти'. *Итни къылычы – шорпа, атны къылычы – арпа*. 'Оружие (букв. – сабля) собаки – суп, оружие (букв. – сабля) лошади – ячмень'.

Имеют место коннотации, актуализирующие необходимость наличия жизненного опыта, как гаранта профессионализма. Например: *Итни яманын гючюк талар*. 'Плохую собаку искушает щенок'.

Можно выделить значительное количество паремий, в которых волк и собака противопоставляются друг другу. Например: *Ит оылгенге бёрю йыламас*. 'За смерть собаки волк не заплачет'. *Итни къаргъышы бёрюге етмес*. 'Проклятие собаки до волка не дойдёт'.

Подобно паремиям, акцентирующим внимание на антагонизме собаки и волка, в кумыкском паремиологическом фонде существуют пословицы и поговорки, связанные с извечным противопоставлением кошки и собаки. Например: *Ит де, мишик де йимик дослар*. 'Дружат как кошка с собакой'. *Итни туюсене, мишик сюенер* 'Побьешь собаку – кошка обрадуется'. С другой стороны, паремии подчёркивают, что собаки приносят человеку больше пользы, чем кошки: *Ит гъамар сакълай – мишик къазан сакълай*. 'Собака амбар сторожит, а кошка – кастрюлю'.

В русских пословицах образ собаки раздваивается: с одной стороны, собаки и люди, уподобляемые ей, расцениваются положительно, а с другой – отрицательно. В кумыкских пословицах и поговорках человек, уподобляемый собаке, характеризуется отрицательно: *Итлени арасына гирсенге, итдей улурсан*. 'Среди собак завоюешь, как собака'. *Итни гёргенде, таякъ эсинге туюшор*. 'Увидишь собаку, вспомнишь про палку'.

Непростой характер собаки – она кусает, лает, нападает – является символом свирепости, проявления гнева, агрессии. В то же время собака понимает ласковое отношение к нему, и это собака понимает: *Итни сыйласанг, къолуну ялар*. 'Если собаку погладишь, она тебе руку облизнет'. *Есисин ит де сыйлай*. 'Хозяин даже собака уважает, ценит'.

Кумыки обращали внимание на умственные способности собаки, приписывая ей большую мудрость, благодарность, бескорыстие, зрелость и опыт: *Акъчаны ит де ашамай*. 'Деньги даже собака не ест'. *Ишюймеси ит де сыймес*. 'Бездельника и собака не полюбит'.

О невезучем, неприспособленном к жизни человеке кумыки говорят: *Къоркъач туюге минсе де, ону ит хаба*. 'Трусливого собака укусит и на верблюде'; *Насипсиз туюге минсе де, ит хабар* 'Бедняка собака укусит и на верблюде'.

Некоторые паремии о животных юмористичны, и это повышает силу эффективности их воздействия. Юмор в паремиях создает благоприятный фон, на котором полнее раскрывается содержание пословицы или поговорки, содействует их запоминанию и широкому бытованию. Кроме того, юмор служит воспитанию чувства слова. Когда порученное кому-то дело перепоручают, кумыки говорят: *Ит итге буюрур, ит де къуйругъуна буюрур*. 'Собака собаке прикажет, а та – своему хвосту'.

Ещё одна характеристика, связанная с человеческим образом: собаки любят гулять и образ человека лёгкого поведения, бездельника, шалопая, человека, ведущего безнравственный, развратный образ жизни передается пословицами *Къыдырмагъан итге таякъ тиймес*. 'Не гулящую собаку палкой не бьют'. *Саякъ итге им де урар*. 'Гулящую собаку кто только не бьёт'.

Негативный образ собаки используется для характеристики родственных связей и морально-этических отношений, т. е. стереотипное представление о данном животном связано с проявлением свирепости, злости, агрессии. *Уллу айтгъаны этмеген, уллу атанга ит болгъур*. 'Ослушавшись старшего, будешь собакой для дедушки'. *Ессиз къалгъан ит болур*. 'Кто остался без хозяина, собакой станет'.

В кумыкском языке лексема *собака* является полисемантом. В переносном значении это бранное слово, выражающее значение 'негодяй (о дурном человеке), подлец': *ит яшав* 'собачья жизнь'; *ит хасиятлы* 'собачий характер (о человеке со вздорным, сварливым характером)'; *итден тувгъан* бран. 'собачье отродье, сукин сын'; *итге санамай* 'за человека (букв. за собаку) не считает'. *Яман къатын итни токътатып озыю гъаллар*. 'Плохая женщина собаку оста-

новит и сама залает'. Здесь мы имеем дело с семантикой производного *собачий*, в котором метафорический признак вообще десемантизируется, утрачивает конкретное значение, при этом выдвигается на первый план сема усиительности или общей пейоративной оценки [2, с. 22; 3 с. 66].

Зоолексема *ит 'собака'* часто используется в пословицах и поговорках при сообщении о том, что осуждается как противоречащее узусу, что противоречит ожидаемому результату, осуществляется вопреки чему то. О скупом человеке, скряге кумыки говорят: *Ашагъан ерине ит де кьайтар*. 'Туда, где его кормят, и собака возвращается'. *Абзарында ит де кьайыр болур*. 'В своем дворе и собака сильна'.

Таким образом, в кумыкских пословицах и поговорках отражены самые разнообразные свойства собаки: кусающая, лающая, прожорливая, неряшливая и преданная (хозяину), а иногда и терпящее несправедливые притеснения от своего хозяина. Как справедливо отмечает О.Е. Фролова, «пословица выражается на разных уровнях, прежде всего в лексической семантике, в данном жанре денотаты имен раскрываются по-новому. Подобные клишированные суждения отражают коннотации существительных, отсутствующие в их переносных значениях» [11, с. 37]. Проанализированный фактический материал свидетельствует о том, что пословицы и поговорки с зоолексемой *ит 'собака'* являются репрезентантами кумыкской языковой картины мира.

#### Библиографический список

1. Телия В.Н. *Типы языковых значений*: Связанное значение слова в языке. Москва, 1981.
2. Маругина Н.И. Концепт 'собака' как элемент русской языковой картины мира *Язык и культура*. Томск: Изд-во «Национальный исследовательский Томский государственный университет». 2009; 2.
3. Ивущкина Н.В. Концепт 'собака' в английском и русском языках с лингвокультурологической точки зрения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2012; 4 (15): 64 – 67.
4. Кудрявцева Е.В. Фразеологизмы с компонентом-зоонимом собака: лингвокультурологический комментарий. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2015; 2: 131 – 134.
5. Сансызбаева С.К. Лингвокультурный концепт 'собака' в языковой картине мира. *Вестник Казахского национального университета. Филологическая серия*. 2015; 1: 184 – 189.
6. Ван Минци. Концепт 'собака' в русской и китайской языковых картинах мира (на материалах пословиц и поговорок). *Вестник Псковского государственного университета*. 2016; 4: 150 – 155.
7. Ерофеева И.В., Бочарников В.Н. Собака как гештальт в языковой картине мира охотника: дискурс специализированных журналов. *Гуманитарный вектор*. 2019; Т. 14; № 1.
8. Гаджихамедов Н.Э. *Кумыкско-русский словарь пословиц и поговорок*. Махачкала: Издательство «Лотос», 2015; Гаджихамедов Н.Э. *Пословицы и поговорки кумыков*. Махачкала, 2017.
9. Самарин А.В. Метафорический перенос образов животных в проекции на человека и объекты неживой природы в русском и английском языках. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6130>
10. Abdullina G.R., Gadzhiahmedov N.E., Ketenchiev M.B., Nasipov I.S. Cosonyms in turkic languages (linguistic analysis). *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017; Т. 7; № 9.1: 208.
11. Фролова О.Е. Пословица: ситуативность, синтаксис, референция. *Вестник МГУ. Серия 9 «Филология»*. 2007; 3: 37.

#### References

1. Teliya V.N. *Typy yazykovykh znachenij: Svyazannoe znachenie slova v yazyke*. Moskva, 1981.
2. Marugina N.I. Koncept 'sobaka' kak 'element russkoj yazykovoj kartiny mira' *Yazyk i kul'tura*. Tomsk: Izd-vo «Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet». 2009; 2.
3. Ivushkina N.V. Koncept 'sobaka' v anglijskom i russkom yazykah s lingvokul'turologicheskoy tochki zreniya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2012; 4 (15): 64 – 67.
4. Kudryavceva E.V. Frazеologizmy s komponentom-zoonimom sobaka: lingvokul'turologicheskij kommentarij. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2015; 2: 131 – 134.
5. Sansyzbaeva S.K. Lingvokul'turnyj koncept 'sobaka' v yazykovoj kartine mira. *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo universiteta. Filologicheskaya seriya*. 2015; 1: 184 – 189.
6. Van Minci. Koncept 'sobaka' v russkoj i kitajskoj yazykovykh kartinah mira (na materialah poslovic i pogovorok). *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; 4: 150 – 155.
7. Erofeeva I.V., Bocharnikov V.N. Sobaka kak geshtal't v yazykovoj kartine mira ohotnika: diskurs specializirovannyh zhurnalov. *Gumanitarnyj vektor*. 2019; Т. 14; № 1.
8. Gadzhiahmedov N. E. *Kumyksko-russkij slovar' poslovic i pogovorok*. Mahachkala: Izdatel'stvo «Lotos», 2015; Gadzhiahmedov N. E. *Posloviцы i pogovorki kumykov*. Mahachkala, 2017.
9. Samarin A.V. Metaforicheskij perenos obrazov zhivotnyh v proekcii na cheloveka i ob'ekty nezhivoj prirody v russkom i anglijskom yazykah. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; 3. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=6130>
10. Abdullina G.R., Gadzhiahmedov N.E., Ketenchiev M.B., Nasipov I.S. Cosonyms in turkic languages (linguistic analysis). *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017; Т. 7; № 9.1: 208.
11. Frolova O.E. Poslovica: situativnost', sintaksis, referenciya. *Vestnik MGU. Seriya 9 «Filologiya»*. 2007; 3: 37.

Статья поступила в редакцию 10.07.19

УДК: 81.36, 81'23

**Maizina A.N.**, Cand. of Sciences (Philology), Research Institute of the Altai Studies n.a. S. S. Surazakov (Gorno-Altai, Russia), E-mail: arshana@mail.ru

**NUMERATIVES IN THE ALTAI LANGUAGE.** The research is dedicated to a system of numeratives, or counting words, in the modern Altai language. This aspect of lexis hasn't been deeply studied in the Turkic languages, where Altai is not an exception, what defines the relevance and novelty of the work. The author studies syntactic models of the Altai numeratives, ways of their building, as well as morphological and semantic features. The work also highlights spheres of their usage. The research deals with the description of the Altai folk measurements, these names are studied as part of the system of counting units. The folk names for measuring include units of length, weight, volume, area, time, money, etc.

**Key words:** Altai language, grammar, morphology, numeratives, numerals, nouns, ethnic measure words.

**А.Н. Майзина**, канд. филол. наук, Бюджетное научное учреждение Республики Алтай «Научно-исследовательский институт алтаистики им. С.С. Суразакова», г. Горно-Алтайск, E-mail: arshana@mail.ru

## НУМЕРАТИВЫ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию системы нумеративов, или счётных слов, в современном алтайском языке. В тюркских языках, в том числе алтайском, данный пласт лексики является недостаточно изученным. Этим определяется актуальность и научная новизна предлагаемого исследования. В работе рассматриваются синтаксические модели алтайских нумеративов, способы их образования, а также их морфологические и семантические особенности. Кроме того, рассматривается сфера их употребления. В рамках исследования большое внимание уделяется также описанию алтайских народных мер, входящих в систему счётных слов. К народным мерам относятся меры длины, веса и объема, меры площади, меры времени, денежные единицы и т. д.

**Ключевые слова:** алтайский язык, грамматика, морфология, нумеративы, имена числительные, имена существительные, народные меры.

The task of this paper is the description of numeratives in the Altai language. This research is important, because numeratives as a class of words haven't been purposefully studied yet.

Numerals words are such lexical units that modify nouns in case of counting. This group of words includes words that can be used for counting in a noun phrase

with a countable noun. Numeratives are used in noun phrases of the following type: a cardinal numeral – a numeral word – a noun.

In the Altai language not only this syntactical model is actual; cf. an approximate numeral – a numeral word – a noun. Let's see an example: *Kazhy la bile eki-üch aigyr maldy, on-jirme saar ulu, jüs kire koilu* (JK, ÜÜS, 121) (Every

family has **two-three flocks of horses**, ten-twenty milk cows, nearly one hundred of sheep).

Apart of this, Altai is characterized by such a numeral model, in which a numeral word and a noun make a noun phrase without a cardinal numeral. The cases with such structure define one object. See the next example: *Bir katap bairam aldynda öbödön tilim juu la kalash taap, baldaryn azyrady* (TT, ECH, 384) (One day, before the holiday the man fed his children having found a piece of lard and bread).

Sometimes in the Altai numeral word combinations we see that the numeratives and nouns that they modify have other elements separating them; between them words of other parts of speech can occur: particles, postpositions, adjectives, etc. Here are a few examples: *Bir le azym tirü chai bolgon bolzo* (EÖAP, 319) (If only we had the healing tea for one set of steaming); *Mynyn uchun kem-kemibiske bir chymchym da bolzo «tirü» chai ekeler kerek bolgon* (JK, AJÖ, 146) (That was why someone of us had to have brought at least one pinch of «live» tea).

In the Altai language the numeratives don't have a plural form, as a rule, and are used in singular. The affixes of a plural form, possessiveness and any grammatical case are usually added to the nouns that follow them. See this example: *Örökön bir tizim apagash jylamash=tar, eki kyzyl kuika, bir altyn akcha ekolgen* (AA, ÖCHK, 480) (The old man brought two strings of white kauri shells, two red buttons and one gold coin).

According to morphological criteria the numeratives can change their form, when they are used as separate nouns, i.e. outside a three-element phrase (1), or in elliptical constructions, where a noun goes before a numeral and a numeral word (2), as shown in these examples below:

(1) *Bir sööm=nöñ, kazhy bir ölü=deñ jylyp, blindazhka juuktap aldys* (AA, ÖCHK, 16) (We reached the trench shelter, crawling bit by bit (*verbatim*: moving forward for a distance equal to the distance between tips of an index finger and a thumb in an open hand at a time, or for a distance, which is equal to the width of a finger)).

(2) *«Аңчы» Abany jastyra oñdoilo, töñöshtin tözine oturbai, uzuny eki met=deñ artyk küiük töñöshkö atpaktany jadyr chygala, oidyia küiüp kalgan jerge keptelet oturyr algan emtir* (ÖT, 93) (When «Hunter» misunderstood Aba, he didn't, sit by the side of the tree trunk, but using all forces of his arms climbed the post more than two meters high, and got into a hole in the tree that appeared there after some fire).

Because the numeratives are used as parts of quantitative constructions, in which they accompany numerals and nouns, they can be treated as a class of functional words or so-called classifiers. Still, as distinguished from classifiers, the numeratives have their own lexical meaning.

The main semantic and syntactical property of the numeratives is their ability to make combinations only with a certain group of words. For example, when we count separate items or objects such Altai words as *bolchok* (a piece, an item, an exemplar; a person), *bölük* (a group, a party), *örökö* (a yard) are used. When doubled objects are counted, we use a word *ezher* (a pair): e.g. *on ezher ödük* (ten pairs of shoes). The word *bolchok* is used in speech more often than all other words, which are mentioned here. This noun can also serve as a substitution for some other numeral words. It may form phrases with nouns that refer to animate and inanimate objects. It is also important to say that the word *bolchok* can refer to such objects or groups, which do not consist of many units or representatives. See these examples: *bir bolchok kalash* (a piece of bread), *üch bolchok kizhi* (three people); but it is incorrect to say *\*besh muñ bolchok kizhi* (five thousand people<sup>2</sup>). One more example is here: *Künine jytynim bir tilim kalash, üch bolchok kartoshko* (JK, OJ, 67) (My food ration per day is a piece of bread and three potatoes).

A numeral word *üür* that means 'a group, row, set; a flock, herd' is used with a big number of nouns. Its meaning refers to a set or group of homogenous or similar objects, which may be both animate and inanimate: e.g. *bir üür uulchaktar* (a group of boys), *bir üür ülgerler* (a few poems that usually have one theme), *bir üür kush* (a flock of birds) and so on.

*Jaantaiyn la enem kereginde sanany la onyn jogyna korodop, enemy kerees edip, süüştin le erikheldin bir üür ülgerlerin bichigem* (BU, SÖ, 182) (Thinking about the mother all the time and feeling sorrow not having her by my side, to keep her in memory I wrote a few poems about love and sadness); *Sugat jaar kylchas etse, chyt la etken chetterden bir üür mal chygа kondy* (EÖAP, 424) (When I took a look where the drinking place was, out of a thick underbrush a herd of horses came running).

When separate items or objects are counted, such as yards or houses with people, who live in them, the word *örökö* (a yard) is used. In modern everyday Altai this word is not used any more, but is found in literature or history books. It is known that in past times the Altai people didn't live close to each other. They had their separate yards. In one yard several relating families could live, who had common household. Here is an example, where *örökö* is used:

*Anda tonokchylar Kaisyn suuny jakalai jurtagan besh örökö айдың улұзын ба-ла-барказыла, мал-азыла катаи айдap ekolgen emtir* (ISH, KJ, 13) (There the robbers forced five families (*verbatim*: five yards of families) with their children and animals from their farm to come to the bank of the Kaisyn River).

A special numeratives are used for counting **animals**. Among these nouns are: *aigyr* (a flock of horses lead by a stallion), it also has a literal meaning of a stallion; *tabyn* (a herd), which is derived from the Russian word *tabun* with the same meaning; *tyñ* (a soul), *uia* (a nest). These Altai words are widely used in the spoken and written speech. Some examples here will illustrate their usage:

*Altan aigyr mal odordo жүрү* (ISH, KJ, 46) (Sixty flocks of horses are in the pasture); *Ol toolu la jyldan bir tabyn koi-echkilü bolo berer ine* (JK, ÜÜS, 485) (I bet he will have a herd of sheep and goats in a few years' time).

When **bushes or separate plants** are counted, the word *tös* is used. This numeral noun has a meaning of a bush. It can combine with many names of plants to build word phrases: e.g. *besh tös boronot* (five bushes of current), *eki tös kapusta* (two heads of cabbage), *jirme tös sogono* (twenty bulbs of onion), *on besh tös pomidor* (fifteen plants of tomato) and so on.

The numeratives *uurt* (a swallow), *uush* (a handful), *charak* (a fried grain of barley) are used to build phrases to refer to certain **volumes of liquids and granular materials**: e.g. *bir uurt chai* (a swallow of water), *tört uush kulur* (four handfuls of flour), *bir charak jash* (a teardrop; *verbatim*: a grain of a tear) and so on.

*Ol jerge bir uush charak chachyp, olordyn cherüzi uma jok köp dep körgüsken* (TT, ECH, 61) (Having thrown a handful of grain on the ground, he let (everybody) know that his army is big).

Many numeratives in the Altai language have been derived from verbal nouns. These nouns often end in the following affixes: *-am* // *-em*, *-om* // *-öm*, *-ym* // *-im*, *-um* // *-üm*, *-m*. Here are these numeral words: *adyñ* (a shot), derived from *at-* (to shoot), *azym* (a pinch), derived from *as-* (to cook), *altam* (a step), derived from *alta-* (to step), *judum* (a swallow), derived from *jut-* (to swallow), *kezim* (a piece, slice), derived from *kes-* (to cut), *orom* (a roll, wrapper), derived from *oro-* (to roll, wrap), *saam* (milk yield), derived from *saa-* (to milk), *tartym* (a portion of tobacco), derived from *tart-* (to pull, drag), *tizim* (a row, line), derived from *tis-* (to string, thread), *tilim* (a piece), derived from *til-* (to tear something into small pieces), *tishtem* (a bite), derived from *tishte-* (to bite), *tudam* (a bunch, handful, armful), derived from *tut-* (to hold), *üzüm* (a piece, bit), derived from *üs-* (to tear, to cut), *chainam* (quantity of something, which is enough for biting and chewing), derived from *chaina-* (to chew), *chymchym* (a pinch), derived from *chymchy-* (to pinch), etc. These words are widely used in literature.

*Olordyn meni apagan jirme altam jeri mege beristediy bodolgon* (JK, OJ, 83) (The distance of twenty steps that they made me go was like a whole kilometer for me); *Ivanushka attan түшти. Bir tudam sulany julup, onyla kamchy chylap jarydy, bukany kyradan chygara aidady* (TT, ECH, 298) (Ivan climbed down the horse. He ripped a bunch of oat, waved it as if it was a whip and drove the bull away from the field).

In the system of the Altai numeratives a separate group of words is made up by such units, which have a meaning of measure of length, weight, volume, area, etc. An investigation of the sphere of the usage of these words and a more detailed study of their semantics within this research is of a special interest, because the origin of these words is connected to certain historic periods in the life of the Altai population.

The Altai people used different types of measuring in their household since early ages. Measures were of significant importance for them, as they were used everywhere: in handicraft industry, carpentry, sewing clothes, shoemaking and so on.

The names of many of the Altai national kinds of measuring units appeared from the names of parts of a human body or its movements. This interconnection is found in all natural languages, because in the world of primitive people a man began to measure objects comparing them with his own body. Thus, his body served a starting point for measuring everything else in his life. The major parts of the body for measuring were a foot, an elbow, a finger, a palm, a step and some others. These parts of the body as a rule were measuring units for comparatively not large-sized objects. No doubt, the measures were not very precise, because people's bodies are of different sizes. That was why the defining of a size, length, width, etc. of anything didn't have to be done with a high level of precision, but was given a visual judgment.

The analysis of metrological lexical means in the Altai language allows concluding that the most of the names for measuring are Turkic-Mongolian. This means that the forming of this lexical layer was conducted under conditions of a certain ethno-cultural and ethnolanguage community of both Turkic and Mongolian peoples. The historical past tells that the Great Silk Route passed through the territory of the modern Altai. The population that lived here was in the center of trade and economic relations between different ethnic groups. We may suppose that it was during the period of the development of trade in Gorny Altai that the common system of national measures was accepted, which was popular among the Altai people until 1927. In the year of 1927 all over the USSR the common metrical measuring system was established. In the Altai language we find the following types of measurement.

**Small-scaled measuring of length.** For defining of small-scaled measures of length a unit called *karysh* was used. The word *karysh* means 'a span; a quarter; a distance between the tips of a thumb and a middle finger of an open hand'. This term is found in Old Turkic in the meaning 'a span' [1, p. 325]. It is used in the modern Altai literary language quite frequently.

*Atty uul myny köröb, «Jendirtkende sös jok» – deile, jük le chamchachan turgan kizhi altan karysh choi kara üldüzin tagynala, kalyn chonchogoi katu ödügün kiyip algan dezher* (JK, OJ, 174) 'They say that, when the young fellow, whose body was scarcely clad in some shirt, on a horse, saw it, pronouncing the words «The defeated has no right for a word», put on a scabbard with a sharp lead sword 60 spans long and put on his tight hard-heeled boots'.

*Sööm* has a meaning of 'a quarter, a distance between the tips of a thumb and a forefinger of an open hand' [2, p. 312]. The Altai word *sööm* is a loanword, borrowed from Mongolian: Mong. *sögem* is 'a span, i.e. a distance from the tip of a thumb to the tip of a forefinger' [1, p. 325].

*Bir söömnöŋ, kazhy bir ölüden jylyp, blindazhka juuktap aldys* (AA, ÖCHK, 16) 'We reached the trench shelter, crawling bit by bit (*verbatim*: for a distance equal to the length between tips of an index finger and a thumb; for a distance, which is equal to the width of a finger)'.

The word *mukur* or the word combination *mukur sööm* shows a distance between a thumb and a bent index finger. In the Altai language this word was first mentioned by B. I. Verbitsky in his research work: *mukur* (Tel.) – dull (about a tip); *mukur sööm* (Tel.) – a quarter from a thumb to a bent index finger [3, p. 205]. The Altai word combination *mukur sööm* is originated from the Mongolian *muqur sögem*, which means 'a short span' [4, p. 30].

*Emdi jaap toktogon kiyninde, bu jylularla kozho ölöŋ künine mukur söömnöŋ özör, kandy da küigek ony kunuradyp bolbos* (EÖAP, 340) 'Now when the rains stopped, because of the warmer weather, the grass will grow a short span; no scorcher will make it dry'.

The word *elü* and its variant *ölü* name a measure that is equal to the width of a finger; *eki elü* is the width of two fingers [2, p. 312]. The Altai word *elü* (*ölü*) is originated to an Old Turkic *el* that means 'a hand' [5, p. 169]. In most other Turkic languages this word is transformed into a form of *enü* or *eli* with the following meanings: 1) width / thickness of a finger as a measuring unit; 2) a vershok, half of a vershok<sup>1</sup>; an inch; an measuring unit that is about 2.5 sm; 3) the width of a palm (under a question mark) [6, p. 263–264].

*Üchinchi tabyshkak baza da jeñil: chyn la tögünniŋ ortozy tört ölü – ol kös lö kulaktyŋ ortozy, neniŋ uchun deze kulak köp sabada tögündi ugat, je kös janyŋ la chyndy köröt* (TT, ECH, 151) 'The third riddle is also easy: the distance between the truth and the lie is the thickness of a finger; it is the distance between the eyes and the ears, because the ears in most of the cases hear lies, and the eyes see only the truth'.

The word *kary* is a unit that is equal to the distance between the elbow and the tips of fingers. This measuring unit is not often used in modern Altai. The same can be said about the frequency of this word in literary works. At this stage of our research only one example of its use is registered:

*Kizhi olordy oinop lo jat dep bodoor: churkalarynyn uzuny kary la kire, birüzi deze kurch maltala ol churkalar dy ootkoj jaryp oturar* (JK, AJÖ, 155) 'It seems that they are playing: the length of the logs is like the length from the elbow to the tips of the fingers; one of them is splitting the logs into small parts'.

The word *arsbyn* is an old unit for measuring length and means 71 sm. It is a common Turkic word, about the meanings of which all dictionaries agree: 1) a arshin; 2) a cubit (a measuring unit for length); 3) a measuring unit of 40, 65, 100 sm. [6, p. 183–184]. It is believed that this term was borrowed from the Iranian languages by the Turkic languages and later it was borrowed by the Russian language.

*Bir arshyn bösti tünürine ilü edip aldy* (CHCH, M, 26) 'Out of one arshin of fabric he made a lap for the shaman tambourine'.

The term *kulash* means 'a sagene; a distance between two spread arms' [ORS, 1947: 312]. It is an Altai word that had a form of *qulač* (a distance between two arms spread in two sides) in Old Turkic [5, p. 464]. In relation to a bow the Altai expression *bir kulash* is equal to 1.5 m [7, p. 30]. This measuring unit is often used in the Altai literature, especially in folklore. There is an example:

*Kys ogo byian aidala, tuular jaar maŋtatty. Je tuulara, jaan tashtyn kiyninde, ony altan kulash kuiruktu kök böri sakyp, oozyn achyp, tishterile karsyldadyp oturdy* (folk.) 'After thanking him the girl went to the mountains. But in the mountains behind a large rock, a grey wolf with a 60-sagene tail and an open mouth was waiting for her, grating his teeth'.

**Large-scaled measuring of length.** For measuring big distances in old times special "way-oriented" units were used. For example, an Altai term *chakyrym* referred to such distance which is enough to hear someone's cry [3, p. 424]. It evidently has its origin in Old Turkic in the form of *čayır* meaning 'a path or a small road' [5, p. 136]. With the growth of the Russian population in Gorny Altai this unit was probably given the meaning of the Russian term *verst* (1066,8 m). The term *chakyrym* is used in the Altai literary books quite often.

*Barlak Kygandu jurttyŋ boiynda emes, onor ŋch chakyrym kirelү tömön, koiu möshtördiŋ ortozynda, ady jok juukanyŋ büginde jatkan* (SS, AKS, 127) 'Barlak didn't live in Kygandu village, but about three versts down in the thick cedar forest, at a curve of the nameless ravine'.

In the group of the «way-oriented» units such descriptive terms as *bir kündik jer* and *kün jortum jer* are found. Both of these word constructions have a meaning of 'a distance that you can cover riding on a horse for one day' (about 50–60 km).

*Uul kyzyl kün bolgoncho bir kündik jer ötkön* (ET, K, 51) 'While the sun was shining, the boy covered the distance of one day'; *Olor jyty kün jortum jerdeŋ alyp jadylar* (TT, ECH, 362) 'They can feel the smell from the distance that you can ride for one day'.

Since the time of settling of the Russian population in the Altai territory in the 17<sup>th</sup> century new measuring terms appeared in the Altai language, for example, *beriste*, derived from the Russian word *versta* (a verst). In the meaning that refers to the distance, it is equivalent to the Altai word *chakyrym*.

For example, *Jaba-karysh kizhichekte jeŋi ölü ödük bar* (ony kiyip alzarar, sler bir altap, jeŋi beriste joł ödöriger) (TT, ECH, 416) 'A small man has shoes with the size of seven-fingers (if you put them on and make one step you can cover seven versts)'.

**Units of measuring time.** Since the very early times people distinguished seasons in a year, and defined time of a day judging by the sun. The Altai people living a semi-nomadic way of life used such objects as a lasso and bind reins for defining distances and time. The expression *armakchy chachym* refers to a distance, to which a lasso can be thrown, and *chylbyr chachym* may be used to show a distance, from which you can throw and fasten reins. With the help of these two units people defined how high the sun was, i.e. the time of movement of the sun in the sky. It was believed that the duration of a day increased by 6 lassos in March [8, p. 60]. In the modern Altai language the time after mid-day is called *kün armakchy chachym* (the sun is high enough to throw a lasso), *kün chylbyr chachym* (the sun is still low to throw the reins) [9, p. 15], *kün chylbyr bazhynda* (lit. the sun is at the tip of the reins), *kün chylbyr kirelү* (lit. the sun is nearly at the distance of the reins).

*Kün chylbyr kirelү öksöp chygyp kelerde, Bychymnyŋ üch tümen cherüzü ozolodo berilgen jakaru aaiyncha agashtardan chygyp, bölöshkelerdiŋ cherüzün üch talazynaŋ kurchai turup aldy* (ISH, KJ, 80) 'When the sun rose up enough to the distance that allows throwing the reins (i.e. in the afternoon), Bychym's army of three thousand people by order left the forest and surrounded the army of their cousins from three directions'.

*Ezher azhyt braatkan kündi köznöktöŋ körüp, emesh sanaarkap aitty: "Kün emdi de chylbyr bazhy bar turbai"* (AA, UBT, 116) 'Ezher looked at the setting sun in the window, felt some sadness and said: «The sun is still at the tip of the reins (i.e. The sun hasn't set yet)»'.

A short interval of time in the system of the Altai terms for measuring time is defined by the following word combinations: *chai kainadym* or *chai azym*, referring to time, which is enough for boiling tea (about 10–15 min.); *taŋky tartym*, referring to time, which is enough to finish smoking of one pipe (about 10–15 min.).

*[An] Ta ne turatan? Sook suuga jaan bolzo eki chai kainadym turgai.* (JK, OJ, 27) 'Why should [a dear] stand? In the cold water one can stand for no longer than two sets for boiling tea'; *Aimaktyn töš jurtyna jetire uzak emes. Jük le jeŋi beriste. Bir le chai kainadymga emeze taŋky tartymga baryp keler ine* (BU, TTBA, 53) 'It is not too far away from the center village of the district. It is only about seven versts away. You can reach it for the time that tea will get boiled or a pipe will be smoked'.

**Measuring units of area.** It is known that crop farming was quite subsidiary in the life of the Altai people in the prerevolutionary period, as in the life of the northern Altai tribes hunting was more important, and the southern Altai tribes were more involved in cattle farming. People didn't need to measure area. Though, in the older period the Altai people and Kondom Shors used a unit called *адыс* meaning 'a corral (for animals), a sheep-fold' ( $\frac{1}{10}$  of arpent) [3, p. 5; 10, p. 493]. Today in everyday life people use traditional metric terms like *metr* (meter), *gektar* (hectare) and others.

**Measuring units of weight and volume.** In the old ages the units for defining granular substances were often used in barter trade and in borrowing some quantities of grain, flour, etc. The units to measure weight and volume were regular kitchen utensils and vessels: *kalbak* (a spoonful), *aiak* (a cup; 0.2–0.5 liter), *bortogo* (a quantity of something that can be poured in a wooden bucket; 1–4 liters), *könök* (a bucketful; 7–10 liters), *chapchak* (a quantity if something that can be put in a pail, a vat; 20 liters), *küp* (a quantity if something that can be put in a long wooden bucket used for producing chegen; 30–40 liters) [11], *tepshi* (a plateful), etc.

It is clear that after first Russian-Altai trade and economic contacts in the territory of the Altai, which occurred nearly in the middle of the 17<sup>th</sup> century, the Altai people acquainted with a unit called by the Altai word *pud* (a pound; 16.38 kg). This term still isn't treated as an obsolete word and is often used in literature.

*«On chai, eki talama, besh pud kulur, pud taŋky bereyin» – dep, kojoiym kyrgynnyŋ alakanyŋa alakanyŋ jys etire tazhydy* (ISH, KJ, 27) 'Saying that he will give him ten packs of tea, two rolls of fabric, five pounds of flour and a pound of tobacco, the merchant hit the arm of the kazak'.

For measuring the volume of dry grass the old Altai used a unit, which they called *tolgok* or *tolgok-üle* (a twisted, rolled hay;  $\frac{1}{10}$  of a stack of hay) [12, p. 811]. At present time people use two other terms: *bugul* (a stack of hay) and *oboo* (a big stack of hay; a big hayrick).

For defining the volume of wine such words as *oimok* (a thimble; thimbleful), *chööchöi* (a small cup for wine; cupful), *tazhuur* (a vessel made of leather and used for milk wine) were used. Here, I would like to say that drinking alcohol is traditionally strongly criticized by people from generation to generation. People are allowed to drink small doses of liquors. The measures for hard liquors were the above-mentioned terms. A small cup for wine called *chööchöi* served as a middle-sized dose for a person; its volume is equal to the volume of an average wineglass in modern time. The smallest dose for wine was called by the word *oimok*, which means a hollow in the back side of a hand between a thumb and a wrist.

*Savelyi oduzy ol toido bolgon, je bir chööchöi araky, bir tilim kalash amzabagan deshkieler* (JK, OJ, 49) 'The family of Savely was at that wedding party, but they say that they tried neither a cupful of wine nor a single piece of bread'.

The names of measuring terms that have been studied in this research were the main units used before the terms of the metric system became spread in the Altai among the Altai population. These terms are still used in an everyday speech of the Altai people. Because of the units of the new metric system are used more since the

<sup>1</sup> The Russian word vershok is equal to the length of the main phalange of an index finger.

beginning of the last century, our near-term perspective says that these Altai original terms will drop out of usage.

In conclusion, I would like to say that the main focus of this paper was to describe the semantics and the sphere of use of the numeratives in the Altai language. For this purpose most of the words were shown in illustrative contexts.

The results of the research also allow saying that the numeratives comprise a considerable layer of lexical units in the Altai language that refers to a common Turkic period of time. Many of the numeratives were borrowed from Russian and Mongolian. The system of the Altai numeratives is made of the names for units of weight, volume, length and time.

#### Sources

AA, ÖCHK – A. Adarov. Ölümnij çanğır kuzhy. Gorno-Altai, 1993.

#### Библиографический список / References

1. *Etimologičeskij slovar' tjurkskih jazykov*. Obsčetjurkskie i mezhtjurkskie osnovy na bukvu «K», «Q». M.: Jazyki russkoj kul'tury, 1997. {Etymological dictionary of the Turkic The Languages. Common Turkic and Intratürkic stems, beginning with the "K", "Q" letters. M.: Languages of the Russian Culture, 1997.}
2. *Ojrotsko-russkij slovar'*. N.A. Baskakov, T.M. Toschakova. M., 1947. {Oyrot-Russian Dictionary. N.A. Baskakov, T.M. Toshchakova, M., 1947.}
3. Verbitskiy V.I. *Slovar' altaiskogo i aladagskogo narečij t'urkskogo jazyka*. Kazan, 1884. {Verbitskiy V.I. Dictionary of the Altai and Aladag adverbs of the Turkic language. Kazan, 1884.}
4. Rassadin V.I. *Mongolo-bur'atskie zaimstvovaniya v sibirskih t'urkskih jazykah*. M., 1980. {Rassadin V.I. Mongolian-Buryat borrowings in Siberian Turkic languages. M.: Nauka, 1980.}
5. *Drevnetjurkskij slovar'*. L., 1969. {The Ancient Turkic Dictionary. Leningrad, 1969.}
6. *Etimologičeskij slovar' tjurkskih jazykov* (Obsčetjurkskie i mezhtjurkskie osnovy na glasnye) / E.V. Sevortjan. M.: Nauka, 1974. {Etymological dictionary of the Turkic The Languages (The Common Turkic and Intratürkic stems beginning with vowels). E.V. Sevortjan. M.: Nauka, 1974.}
7. Diakonova N.P. *Altajskij materialy po etnografiji t'elengitov Gornogo Altaia*. Gorno-Altai, 2001. {Altaians (Materials on the ethnography of the Telengits of Gorny Altai). Gorno-Altai, 2001.}
8. Verbitskiy V.I. *Altajskie inorodtsy*. Gorno-Altai, 1993. {Verbitskiy V. I. The indigenous people of the Altai. 2nd Edition. Gorno-Altai, 1993.}
9. T'uhteneva S.P. *Altajskij kalendar'*. Epshiler. Zhenskij zhurnal. Gorno-Altai, 2008. No 8, S. 12–19. {Tyukhteneva S.P. The Altai Calendar. Epshiler. The women's magazine. Gorno-Altai, 2008. No. 8: P. 12–19.}
10. Radloff V.V. *Opyt slovar'a t'urkskih narečij*. T.I. Ch. I. Sankt-Peterburg, 1893. {Radloff V. V. Experience the dictionary of Turkic adverbs. Vol. I. Pt. I. St. Petersburg, 1893.}
11. Shodoev-Mendesh N. *Ozogy kemjyer*. Altajdyň Cholmony. 1993, № 25. {Shodoev-Mendes N. Ozoghy Kemjyer. Altajdyň Cholmony (The Star of Altai). 1993. No 25.}
12. Shvetsov S.P. *Gomyi Altai i ego naselenie*. Tom I. Kochevniki Biyskogo u'ezda. Vypusk I. Barnaul, 1900. {Shvetsov S. P. The Mountainous Altai and its population. Volume 1. The Nomads of Biysk uyezd. 1st Edition. Editor: S.P. Shvetsov. Barnaul, 1900.}

Статья поступила в редакцию 14.07.19

УДК 811.351.12

**Mallaeva Z.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Researcher, Institute of Language, Literature and Arts, Dagestan Scientific Center, Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: logika55@mail.ru

**Kuraeva M.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: mkuraeva@mail.ru

**THE FEATURES OF THE MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF THE AVAR VERB.** The category of a person is not represented in the structure of the Avar verb. The category of grammatical class functions in connection with the categories of numbers and is not inherent in all verbs. Class-numerical indicator is before the root position. The root morpheme is followed by a thematic vowel. In the linguistic Avar studies there is no clear idea of the status and functions of the thematic vowel in the structure of the verb. This is partly due to the fact that until today the theoretical foundations of morphemic division has not been developed, structural and functional features of morphemes have not been described. A thematic vowel is an obligatory structural unit of any verbal form of the Avar language. The thematic vowel is followed by the suffixes of determinative and categorial loading. The determinative suffix after the thematic vowel is an optional structural unit of the verbal lexeme and is not represented in all forms. In the Avar studies there is a question of where to include the thematic vowel to the stem or to formant. In this regard, the authors propose to draw a distinction between general paradigmatic and private word-form basis. The thematic vowel is not included into the basic paradigmatic core, it is formed by the part of the verb that remains unchanged in all forms, expresses the lexical meaning and serves as the basis for the formation of all forms of the verb.

**Key words:** Avar language, structure of verb, morpheme, thematic vowel, suffix determinative.

**З.М. Маллаева**, д-р филол. наук, проф., Институт языка, литературы и искусства ДНЦ РАН г. Махачкала, E-mail: logika55@mail.ru

**М.Н. Кураева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: mkuraeva@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛА АВАРСКОГО ЯЗЫКА

В структуре аварского глагола категория лица не представлена. Категория грамматического класса функционирует в связи с категориями числа и присуща далеко не всем глаголам. Классно-числовой показатель занимает предкорневую позицию. После корневой морфемы следует тематический гласный. В лингвистическом авароведении не выработаны чёткие представления о статусе и функциях тематического гласного в структуре глагола. Отчасти это обусловлено тем, что по сей день не разработаны теоретические основы морфемного членения, не описаны структурные и функциональные особенности морфем. Тематический гласный является обязательной структурной единицей любой глагольной формы аварского языка. После тематического гласного следуют суффиксы детерминативной и категориальной нагрузки. Детерминативный суффикс, расположенный после тематического гласного, является факультативной структурной единицей глагольной лексемы, он представлен не во всех формах.

В авароведении активно дискутируется вопрос, куда отнести тематический гласный, к основе или к форманту. В этой связи мы предлагаем провести разграничение общепарадигматической и частнословоформной основы. В общепарадигматическую основу тематический гласный не входит, её образует та часть глагола, которая остается неизменной во всех формах, выражает лексическое значение и служит базой образования всех форм глагола.

**Ключевые слова:** аварский язык, структура глагола, морфема, тематический гласный, детерминативный суффикс.

#### Die besonderheiten der morphologischen struktur des avarischen verbums

Das Verbum weist im Avarischen folgende morphologische Struktur auf: Klassen-Anzeiger + Stamm-Morphem + Kategorien-Formant: *B-os-ize* 'nehmen', *B-ek-ize* 'brechen', *z-erteilen*, *B-at-ize* 'entdecken', '(er)finden'; *B-ort-ize* 'fallen', 'stürzen',

'hinfallen', 'umfallen'; *B-or zh-ine* 'fliegen', *Ba-k- i-ze*, 'hungrig werden [sein]', 'Hunger bekommen [haben]' usw.

Nur eine begrenzte Zahl von Verben hat in ihrer Struktur einen variierenden Klassen-Anzeiger, der mit dem Substantiv kongruiert und gleichzeitig den Numerus

angibt. Mittels der wechselnden Klassen-Anzeiger wird die grammatische Klasse des Subjektes ausgedrückt, wenn das Verbum intransitiv ist, hingegen die grammatische Klasse des Objektes, wenn das Verbum transitiv ist.

In der Regel erscheint der Klassen-Anzeiger als Präfix, sehr selten als Infix: *zhu-B-aze* '(um) rühren', '(ver)mischen', *ha-B-ize* 'machen', 'tun'. Der infigierte Klassenanzeiger in Verben des Typs *k'o-B-ok-ize* 'schlackern', 'rütteln' *ça-B-u-çç-ine* '(sich) straffen', *t'o-B-t-ize* 'verabschieden', hat sekundären Charakter und entstand im Ergebnis der Reduplikation des Stamm-Morphems.

Eine der charakteristischen Eigenschaften des avarischen Verbums ist der Nichtausdruck der grammatischen Person sowie des Numerus. Wenn die Angabe der Person unumgänglich ist, geschieht sie auf analytischem Wege – durch Voranstellung von Personalpronomina vor das Verbum.

Im komplexen System der VerbalKonjugation durch die Tempora haben die Begriffe des Verbalstamms und des Infinitivs zentrale Bedeutung. In Abhängigkeit von der Struktur des Infinitivs lassen sich in der avarischen Sprache zwei Konjugationstypen unterscheiden, die erste und die zweite. Die zweite Konjugation hat in der Mehrzahl der Formen den Laut *-n-* in der Struktur der Affixe. Die einigen Formen (Präteritum, Adverbialpartizip und Optativ) fallen in der ersten und zweiten Konjugation zusammen. Die Verben sind keineswegs gleichmäßig über die Konjugationen verteilt; die überwältigende Mehrheit gehört der I. Konjugation an.

Die Infinitivsuffixe der I. Konjugation zeigen in den avarischen Dialekten eine bemerkenswerte lautliche Vielgestalt: *-ze*, *-že*, *-de*, *-le*, *-zi* (*-zi*). Dabei steht ihm gegenüber das Suffix der II. Konjugation *-ne*, das einheitlicher in den avarischen Dialekten vertreten ist.

2. In der Awarischen Grammatik werden üblicherweise die Stämme nach ihrem Auslaut eingeteilt, insofern die Berücksichtigung des Auslauts auch erstrangige Bedeutung für die Einteilung der Konjugationstypen hat.

T.E. Gudava [1, S. 49] unterscheidet im Avarischen vier Typen: 1. Stämme, die auf Konsonant enden; 2. Stämme, die auf Vokal enden; 3. Labialisierte Stämme; 4. Nasalisierte Stämme. Stämme auf Vokal und nasalisierte Stämme gelten dabei als sekundär. Ein Stammauslaut auf Vokal ergibt sich im Avarischen durch den Schwund von *-j-* (s. im Weiteren).

Bei Verben der II. Konjugation existiert im Wesentlichen nur der I. Stammtyp. Es gibt nur wenige Verben der II. Konjugation mit einem Stamm auf einen labialisierten Komplex: *kwine* «speisen», *sswine* 'auslösen', *k'k' wine* 'verschlucken'.

Bei den Verben der I. Konjugation existieren zwei Stammtypen: auf Konsonant und auf Vokal. Die Verben auf Konsonant teilen sich in zwei Gruppen, je nach Themavokal, der in der Infinitivform erscheint: 1. Gruppe *-i-*, 2. Gruppe *-e-*. Die Verben auf Vokal lassen sich in drei Gruppen einteilen, je nach der Qualität des auslautenden Vokals: 1. Gruppe *-a-*, 2. Gruppe *-e-*, 3. Gruppe *-u-*. Der Verbalstamm ohne suffixale Morpheme drückt die lexikalische Bedeutung aus und dient als Basis für die Bildung aller Verbalformen. In den Verbalstamm gehen ein: der Klassenanzeiger und die Wurzel. Bei den klassenlosen Verben fallen Stamm und Wurzel zusammen und ergeben folgende Strukturen:

1) [ K ] – Monokonsonantische Wurzel erscheint als geminiert: *kk-eze* 'gelangen', *čč-eze* 'halten' *chch-eze* 'durchziehen'; labialisiert: *kkw-eze* 'fangen', *šw-aze* 'schütteln', *šw-eze* 'erreichen', 'anlangen', 'gelangen' (bis zu), *kw-ine* 'essen', *ssw-ine* 'verlöschen' 'verglühen', *chw-eze* 'sterben', *x'w-aze* 'berühren' *x'w-eze* 'metzeln', *k'w-eze* 'können'; stimmlosen Konsonanten: *t-eze* 'lassen', *l-eze* 'geben', *f-eze* 'legen', *ç-eze* 'erfüllen', *t'-eze* 'auflösen', *f-eze* 'legen' und sehr selten als stimmhaften Konsonanten: *y-eze* 'befestigen', 'anheften', 'anbinden', 'festmachen', *ğ-eze* 'wachsen', 'heranwachsen'.

2) [ V ] – dieser Strukturtyp findet sich nur bei einem Verbum – *i-ne* 'gehen'. Hier ist die ursprüngliche Wurzel geschwunden (sie ist noch in den Dialekten erhalten: *t'wenzi*, *wende* u.a.); der Themavokal aber hat sich zum Wurzelmorphem gewandelt.

3) [ KV ] – *ka-ze* 'einschieben', *šwa-ze* 'zusammenschütten', *x'wa-ze* 'berühren' *ka-ze* 'schließen' *čwa-ze* 'morden', *la-ze* 'wissen', *x'wa-ze* 'schreiben'. Der Stammkonsonant ist hier häufig labialisiert: *x'w*, *čw* u.a.

4) [ KVK ] – Dies ist der verbreitetste Strukturtyp: *l'uh-ine* 'werden', *chchut-ize* 'bleiben', *chis-ize*, 'wechseln', *sswer-ize* 'herumdrehen' *jur-ize* 'wirbeln'. Der Stammkonsonant dieses Strukturtyps erscheint als geminiert und labialisiert. Labialisiert ist dabei i.W. der Anlautkonsonant: *kwat-ize* 'sich verspäten', 'zu spät kommen', *fiwad-ize* 'herumgehen'. Geminiert kann ebenso der Anlautkonsonant (*ssud-ize* 'brennen', 'sengen'), wie auch der Auslautkonsonant (*hekk-ine* 'aufweichen', 'weich werden'), vielfach sowohl der eine wie der andere: *ççik'k-ine* 'größer werden, sich vergrößern; sich vermehren'.

5) [ KVKK ] – *berh-ine* 'gewinnen', 'die Oberhand gewinnen', *x'ušt-ize* 'gleiten' *t'ink-ize* 'tröpfeln', 'träufeln' *čarss-ize* 'kratzen', 'ritzen', *tunk-ize* '(an)stoßen', 'drängen', *halt-ize* 'arbeiten', *ççalk-ize* 'sieben', *barss-ize* 'braten'. In der Auslautgruppe ist ein Konsonant, in der Regel der vorletzte, ein Sonorant.

6) [ KVKV ] – Der betreffende Strukturtyp wird durch neun Verben mit dem Stamm auf *-o-* repräsentiert: *soro-ze* 'zittern', *ççoro-ze* 'abkühlen', 'kalt werden', 'erkalten', *jolo-ze* 'satteln', *horo-ze* '(an)schwellen'.

7) [ VKK ] – *unt-ize* 'krank sein', 'das Bett hüten'.

Bei den Klassenverben existieren folgende Strukturtypen:

1) [ KVK ] – *Buk-ine* 'sein', *Bitsch-ine* 'verkaufen' *Bat-ize* 'finden', *Bos-ize* 'nehmen', *Baž-ize* 'wegnehmen', '(ab)nehmen', 'fortnehmen'.

2) [ KVKK ] – *Bachtsch-ize* 'sich verstecken', 'sich verbergen', *Borsh-ine* 'fliegen', *Borch-ize* 'heben', *Borc-ine* 'messen'. Der vorletzte Konsonant ist bei diesen Stämmen in der Mehrzahl der Fälle der Sonorant *-r-*.

3) [ KVKKV ] – *Balah-ize* 'suchen', *Batschax-ize* 'treiben', *Beker-ize* 'laufen', *Bu-kar-ize* 'jucken', 'kribbeln', *Bayar-ize* 'bewegen', 'sich bewegen'.

Die Hauptmasse der Awarischen Verben gehört der I. Konjugation an. Die Verben der I. Konjugation hat Z. M. Mallaeva [2, S. 17] in fünf Gruppen unterteilt, in Abhängigkeit vom Vokal, der im Infinitiv erscheint, und vom Stammtyp. Die Verben verteilen sich nicht gleichmäßig auf die Typen. Die Mehrzahl der Verben hat das Infinitiv-Suffix *-ize*, sie bilden die erste Gruppe, z.B.: *Bos-ize* 'nehmen', *Bez-ize* 'backen', *Bej-ize* 'ackern', *koj-ize* 'schneiden', *tunk-ize* 'stauchen', *Jurd-ize* 'tanzen' u. a. Die Tempusmarkierung der Verben der ersten Gruppe geschieht mittels der Kategorialformanten *-ana*, *-ula*, *-ila*: *Bos-ana* 'nahm', *Bos-ila* 'werde nehmen', *Bos-ula* 'nehme'.

Bei den Verben mit den labialen Konsonanten *-b-* und *-m-* im Auslaut lässt sich ein Assimilationsprozess (*a > u* unter dem Einfluss von *b, m*) beobachten, z.B.: *jab-ize* 'schlagen' – *jab-una* (statt erwartetem \* *jab-ana*), *jab-ula* 'schlägt', *jab-ila* 'wird schlagen'; *čam-ize* 'kauen' – *čam-una* 'kaute', *čam-ula* 'kaut', *čam-ila* 'wird kauen'; *t'am-ize* 'ausbreiten' – *t'am-una* 'breitete aus', *t'am-ula* 'breitet aus', *t'am-ila* 'wird ausbreiten' u. a.

Ausnahmen von dieser Regel stellen folgende Verben dar: *zhem-ize* 'einwickeln' (*zhemana* – *zhemula* – *zhemila*), *sem-ize* 'vorwerfen' (*semana* – *semula* – *semila*), *him-ize* 'lächeln' (*himana* – *himula* – *himila*).

Bemerkenswert ist, dass das Verbum *habize* 'machen, tun', in dessen Struktur der Labialkonsonant *-b-* vor dem Sufffixvokal *-i-* als Klassen-Anzeiger erscheint, diesen Konjugationstyp auch beim Wechsel des Klassen-Anzeigers in einen nicht-labialen Konsonanten bewahrt, z.B.: *haJize* – *haJula* – *haJila*; *haRize* – *haRuna* – *haRula* – *haRila* z.V.: *h'aRize* 'bitten' – *h'aRuna* – *h'aRula* – *h'aRila*.

Eine charakteristische Strukturereignisse der Verben des betreffenden Typs stellt die Tatsache dar, dass es unter ihnen kein einziges zweisilbiges Verbum gibt. In dieser Gruppe finden sich sowohl Klassenverben wie auch klassenlose Verben [3, S. 78].

Die zweite Gruppe bilden ungefähr dreißig primäre Verben mit dem Themavokal *-e-* im Infinitiv, nämlich die Verben: *t-eze* 'lassen', *kk-eze* 'geschehen', *č-eze* 'stehen' *heğ-eze* 'trinken', *f-eze* 'legen', *ğ-eze* 'ausreichen', *j-eze* 'geben' u. dp. Eine Besonderheit der Verben dieser Gruppe ist die Tatsache, dass ein Teil von ihnen das Präteritum mittels des Temporalaffixes *-ana*, ein anderer mit *-una* bildet, z.B.:

1) *kk-eze* 'geschehen' – *kk-ola* (allgem. Präsens) – *kk-ana* (Präteritum), – *kk-ela* (Fut.); *t-eze* 'lassen' – *t-ola* – *t-ana* – *t-ela*; *č-eze* 'stehen' – *č-ola* – *č-ana* – *č-ela*; *heğ-eze* 'trinken' – *heğ-ola* – *heğ-ela* und einige andere mithilfe des Suffixes *-ana*.

2) *f-eze* 'legen' – *f-ola* – *f-una* – *f-ela*; *y-eze* 'anbringen' *y-ola* – *y-una* – *y-ela*; *ğ-eze* 'wachsen, ausreichen' – *ğ-ola* – *ğ-una* – *ğ-ela*; und ebenso die Verben: *kkw-eze* 'festhalten', *k-eze* 'verspielen', *j-eze* 'geben', *ç-eze* 'auffüllen', *t'-eze* 'gießen' – mithilfe des Temporalaffixes *-una*.

Man kann dies mit der historischen Labialisierung des Wurzelkonsonanten erklären, die sich noch jetzt in der Struktur der entsprechenden Verben in den avarischen Dialekten und der nahverwandten andischen Sprachen erhalten hat. Jedoch widerlegt die Anwesenheit der Labialisierung bei einigen Verben der ersten Untergruppe eine solche Ansicht [4, S. 48]. Es handelt sich um die Verben *chw-eze* 'sterben' – *chw-ana* (Prät.), *k'w-eze* 'können' – *k'w-ana* (Prät.). Allerdings kann man einen sekundären Charakter der Struktur der betreffenden Verben annehmen.

Eine strukturelle Besonderheit der Verben der zweiten Gruppe besteht darin, dass in ihnen der Stamm mit der Wurzel zusammenfällt (was nicht die Regel beim avarischen Verbum ist), die Wurzel wird in der Regel durch einen einzigen konsonantischen Laut gebildet, z.B. *t-eze* 'lassen', *kk-eze* 'geschehen', *j-eze* 'geben', *kkw-eze* 'halten', *chw-eze* 'sterben' u.a. Ausnahmen sind selten, z.B. das Verb *heğ-eze* 'trinken' (mit der Stammstruktur KVK), im Dialekt aber *ğ-eze* (andal.). So wird die zweite Gruppe von klassenlosen Verben mit der Stammstruktur K und K(v) gebildet.

Die dritte Gruppe bilden etwa 60 Verben mit Stammauslaut auf den Vokal *-a-*: *Bağwa-ze* 'trocken werden', 'trocknen', *čwa-ze* 'töten', *x'wa-ze* 'schreiben', *ka-ze* 'schließen', *la-ze* 'wissen' u.a. Die Tempusformanten der Verben in der 3. Gruppe lauten *-la* (allgemeines Präsens und Futur), *-na* (Prät.), z.B.: *čwa-ze* 'töten' – *čwa-la* 'tötet; wird töten', *čwa-na* 'hat getötet'; *ka-ze* 'schließen' – *ka-la* 'schließt; wird schließen' *ka-na* 'hat geschlossen'. Im Wesentlichen handelt es sich um klassenlose Verben mit der Stammstruktur KV, KvV. Bei weitem seltener sind Klassenverben, z.B.: *Bağwa-ze* 'высохнуть', 'trocken werden'. Bei den Verben der dritten Gruppe fallen Präsens und Futur zusammen.

Die vierte Gruppe bilden neun Verben mit einem Stammauslaut auf den Vokal *-o-*: *soro-ze* 'zittern', *ponço-ze* 'aufblasen', *sobo-ze* 'stumm werden', *tolo-ze* 'entblößen', 'entkleiden' *jolo-ze* 'satteln', *ççoro-ze* 'gefrieren', 'zufrieren', '(er)frrieren', *horo-ze* '(an)schwellen', *hordo-ze* 'schwären' *chocho-ze* 'verderben'. In dieser Gruppe befinden sich nur dreisilbige Verben, die durch die folgenden Züge charakterisiert werden: 1) die Wurzel hat im Auslaut den Vokal *-o-*; 2) der Akzent fällt stets auf die zweite Silbe, 3) es gibt keine Verben mit Klassenanzeigern. Die Bildung der Tempora erfolgt so wie bei den Verben der dritten Gruppe, z.B.: *soro-na* 'zitterte' – *soro-la* 'zittert' und 'wird zittern', *jolo-na* 'sattelte' – *jolo-la* 'sattelt' und 'wird satteln', *horo-na* 'schwellt an' – *horo-la* 'schwillt an' und 'wird anschwellen'.

Und die letzte, die fünfte Gruppe ist der Zahl nach die geringste; hierher gehören insgesamt sieben Verben mit dem Stammauslaut *-u-*. Alle diese Verben sind zweisil-

big. *pu-ze* 'blasen', *tu-ze* 'спucken', *tschtschu-ze* '(ein)tauchen', 'eintunken', *chchu-ze* 'trinken', *ssu-ze* 'abstechen', *çcu-ze* 'sieben', 'zapfen', *cy-çu-ze* 'drängen'. Bei vier von sieben Verben sind die Stammkonsonanten geminiert. Der Stamm dieser Verben hat die Struktur KV. Die Tempusformen werden ebenso gebildet wie bei den vorigen beiden Gruppen.

Die Verben der dritten, vierten und fünften Gruppe vereinigen in sich zwei charakteristische Eigenarten: 1) alle diese Verben bilden die Tempusformen mit den Formantien *-na* (Prät.) und *-la* (allgem. Präs. und Fut.); 2) alle diese Verben unterscheiden nicht zwischen Präsens und Futur.

Bei den Verben der II. Konjugation bleibt der Themavokal unwandelbar in der Form des Infinitivs *-i*, z.B.: *Borzh-ine* "fliegen", *Buk'k-ine* "sich zerknüllen",

"knittern", *Iuh-ine* "geschehen" u.a. Eine Ausnahme bilden die Verben *sekk-ene* "stumpfe Zähne bekommen", "ein stumpfes Gefühl im Munde haben", "zum Überdruß werden" и *k'otsch-ene* "vergessen", bei denen der Themavokal *-e* erscheint.

Alles bisher Dargelegte zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen: Bestand und Struktur der Tempusformantien hängt unmittelbar ab von 1) dem Konjugationstyp, 2) vom Stammtyp. Hinsichtlich der Konjugation teilen sich die avarischen Verben in zwei Typen (Typ mit Inf. *-z* und Typ mit Inf. *-n* oder I. und II. Konjugation). Hinsichtlich des Stammes unterscheiden Z. M. Mallaeva [5, S. 19] fünf Gruppen: zwei mit Stammauslaut auf Konsonant, drei mit Stammauslaut auf Vokal.

#### Библиографический список

1. Гудава Т.Е. *Сравнительный анализ глагольных основ в аварском и андийских языках*. Махачкала, 1959.
2. Малаева З.М. *Видо-временная система аварского языка*. Махачкала, 1998.
3. Малаева З.М., Халидова Р.Ш. *Системы глагола в аварском и каратинском языках*. Saarbrücken. LAMBERT Academic Publishing. 2016.
4. Алексеев М.Е. *Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков*. М.: Наука, 1988.
5. Малаева З.М. *Глагольная морфология аваро-андийских языков*. Махачкала, 2015.

#### References

1. Gudava T.E. *Sravnitel'nyj analiz glagol'nyh osnov v avarskom i andijskih jazykah*. Mahachkala, 1959.
2. Mallaeva Z.M. *Vido-vremennaya sistema avarskogo jazyka*. Mahachkala, 1998.
3. Mallaeva Z.M., Halidova R.Sh. *Sistemy glagola v avarskom i karatinskom jazykah*. Saarbrücken. LAMBERT Academic Publishing. 2016.
4. Alekseev M.E. *Sravnitel'no-istoricheskaya morfologiya avaro-andijskih jazykov*. M.: Nauka, 1988.
5. Mallaeva Z.M. *Glagol'naya morfologiya avaro-andijskih jazykov*. Mahachkala, 2015.

Статья поступила в редакцию 04.07.19

УДК 811.351.42

**Navrazova Kh.B.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [chechgpi@mail.ru](mailto:chechgpi@mail.ru)  
**Isakova B.N.**, postgraduate, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: [7885508@mail.ru](mailto:7885508@mail.ru)

**FEATURES OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF BILINGUAL CHECHENS.** The article explores some features of the communicative behavior of Chechen bilinguals. Bilinguals are people who speak two languages, who not only speak fluently, but also think in two languages. The overwhelming majority of Chechens are bilinguals for an objective reason, since it is impossible to do without Russian in public life. The Russian language as a language of international communication acquires specific characteristics in various ethnic and socio-cultural conditions. They are presented, in particular, in the field of etiquette communication of bilinguals. In Chechen bilinguals, these specific signs are manifested in the parallel use of single-order formulas of Russian and Chechen speech etiquette.

**Key words:** bilingual, Chechen language, Russian language, communicative behavior.

**Х.Б. Наерзоева**, д-р филол. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный E-mail: [chechgpi@mail.ru](mailto:chechgpi@mail.ru)  
**Б.Н. Исакова**, аспирант, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: [7885508@mail.ru](mailto:7885508@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЧЕНЦЕВ-БИЛИНГВОВ

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 18-412-200001.

В статье исследуются некоторые особенности коммуникативного поведения чеченцев-билингвов. Билингвы – это люди, владеющие двумя языками, которые не только свободно разговаривают, но и думают на двух языках. Чеченцы в преобладающем большинстве являются билингвами по объективной причине, поскольку в общественной жизни обойтись без русского языка невозможно. Русский язык как язык межнационального общения приобретает специфические признаки в различных этнических и социально-культурологических условиях. Они представлены, в частности, в сфере этикетного общения билингвов. У билингвов чеченцев эти специфические признаки проявляются в параллельном употреблении однопорядковых формул русского и чеченского речевого этикета.

**Ключевые слова:** билингв, чеченский язык, русский язык, коммуникативное поведение.

Коммуникативный феномен билингвизма активно исследуется в последнее время не только в лингвистике, но и в смежных научных дисциплинах, таких как психолингвистика и социолингвистика. Этим обуславливается актуальность темы данной статьи. Новизна исследования объясняется обращением к формулам речевого этикета в аспекте взаимовлияния русского и чеченского языков в сфере этикетного общения билингвов.

Билингвизм предполагает достаточно хорошее владение двумя языками и свободный переход от одного языка к другому в зависимости от коммуникативной ситуации.

Большое внимание исследованию различных аспектов взаимодействия чеченского и русского языков в процессе развития билингвизма уделяет М.Р. Овхадов [1; 2]. Основной акцент в трудах М.Р. Овхадова ставится на изменениях, происходящих на лексическом уровне чеченского языка и интерференции в родной и русской речи чеченцев-билингвов. Высокий уровень владения чеченцами русским языком и интенсивное развитие чеченско-русского двуязычия М.Р. Овхадов и Шамилева Р.Д. объясняют «целым рядом экстралингвистических факторов: образованием, СМИ, относительной малочисленностью чеченского населения в стране, многонациональностью республики и страны, активными языковыми контактами с другими народами в рамках единого государства. В значительной степени на усвоение русского языка и развитие чеченско-русского

двуязычия оказала влияние депортация чеченского народа в 1944 – 1957 гг. и его дисперсное расселение на обширной территории девятнадцати областей Казахстана и Киргизии» [3].

Билингвизм стал одним из самых ярких явлений межкультурной коммуникации, определяемой как «общение людей, представляющих разные культуры». Такое общение происходит, как правило, при помощи языка-посредника, которым пользуются представители разных языковых сообществ. Л.В. Щерба признает приоритет смешанного двуязычия, поскольку при смешанном двуязычии возникают условия, благоприятствующие сравнению: «сравнивая детально разные языки, мы разрушаем ту иллюзию, к которой нас приучает знание лишь одного языка, – иллюзию, будто существуют неизблемые понятия, которые одинаковы для всех времен и для всех народов. В результате получается освобождение мысли из плена слова, из плена языка и придание ей истинной диалектической научности. Таково, по-моему, колоссальное образовательное значение двуязычия, и можно, мне кажется, лишь завидовать тем народам, которые силою вещей осуждены на двуязычие. Другим

народам его приходится создавать искусственно, обучая своих школьников иностранным языкам» [4, с. 314].

В Чеченской республике семейный дискурс и в преобладающем большинстве случаев, бытовой дискурс обслуживает чеченский язык. Институциональный дискурс, наряду с чеченским, обслуживает и русский язык, поскольку общественная деятельность связана преимущественно с русским языком. Поэтому чеченцы в преобладающем большинстве являются билингвами по объективной причине.

Билингвизм нельзя рассматривать как однородное явление. Традиционно различают «чистое» и «смешанное» двуязычие. Чистое двуязычие – это когда человек свободно владеет двумя языками, активно пользуется ими, но в разных сферах, которые не соприкасаются. Например, на работе использует один язык (не родной), в домашней обстановке использует другой язык (родной) и эти два языка функционируют вполне автономно. Речевые механизмы этих языков не связаны друг с другом. Смешанный билингвизм имеет место, когда два языка, которыми владеет человек, используются в одной и той же сфере, соприкасаются друг с другом, свободно заменяют друг друга. В процессе такого применения возникает естественная связь между двумя речевыми механизмами, которые относятся к порождению разноязычной речи.

Различают также искусственный и естественный билингвизм. Искусственный билингвизм имеет место, когда изучают иностранный язык в школе, вузе или на языковых курсах, не являющийся средством коммуникации, функции которого ограничены. Искусственный билингвизм может перейти в естественный, когда люди, изучающие иностранный язык, имеют возможность жить или пребывать (длительно) в стране изучаемого языка. При таких условиях функции иностранного языка расширяются, поскольку создается возможность постоянно общаться с носителями изучаемого языка. Иностраный язык в данной ситуации становится не только предметом обучения, но и средством коммуникации. В таком случае речь идет о естественном типе билингвизма.

Абсолютно эквивалентное владение двумя языками, предполагающее совершенно идентичное владение ими во всех коммуникативных ситуациях в принципе невозможно. Это невозможно, в том числе и по причине различий социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Одним языком билингв всегда владеет лучше, чем вторым. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным. При этом доминантный язык не бывает постоянным, в зависимости от обстоятельств этот язык может поменяться. Так, например, у чеченца-билингва с доминантным чеченским языком, но при этом проживающего долгое время за пределами Чеченской республики, доминантным может стать русский язык.

Среди чеченцев большее распространение получило «смешанное» двуязычие, когда люди свободно переходят от чеченского языка к русскому и употребляют то чеченский, то русский язык, в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации. Часто в устной речи чеченцев на родном языке встречаются вкрапления из русского языка. Количество и частота их употребления зависит от степени владения чеченцем-билингвом русским языком. Чем выше уровень владения русским языком, тем чаще в его речи на родном языке встречаются вкрапления из русского языка.

Вторым фактором, влияющим на частоту употребления вкраплений из русского языка, является отсутствие устойчивых навыков общения на родном языке, когда чеченец – билингв затрудняется выбрать средства родного языка из-за недостаточного владения родным языком. Как правило, такие вкрапления характерны для речи представителей городского населения или чеченцев, проживающих за пределами Чеченской республики.

Одним из проявлений распространенности билингвизма среди чеченцев является изменение формул речевого этикета, обслуживающих семейный дискурс в чеченском языке. Под влиянием русского языка меняются не только формулы, но и правила традиционного чеченского семейного речевого этикета. Обычай, когда замужним женщинам не дозволялось обращаться к мужу и его родителям по имени, не сохранился. Правда, отголоски табуирования имени мужа сохранились и проявляются в том, что жена обращается к мужу не по имени, а употребив вокативное междометие, особенно важно придерживаться данного правила, когда общение происходит при свидетелях.

Как известно, в разных коммуникативных культурах используются различные приветствия, представляющие собой устойчивые формулы общения, которые представляют не только лингвистический, но и лингвокультурологический интерес, поскольку в них аккумулируется богатый этнический опыт народа – носителя языка. Русский язык на обширной территории России выполняет функцию межнационального общения и в зависимости от конкретных этнических и социально-культурологических условий приобретает специфические признаки. Они представлены, в частности, в сфере этикетного общения билингвов. У билингвов чеченцев эти специфические признаки проявляются в параллельном употреблении однопорядковых формул русского и чеченского речевого этикета, таких как:

*1уьйре дика йойла!* = Доброе утро!

*Де дика дойла!* = Добрый день!

*Суьйре дика йойла!* = Добрый вечер!

*Маршалла ду шуйьга!* = Здравствуйте!

*Буьйса декьала йог1уйла!* = Спокойной ночи!

*Сан маршалла ду шуйьга!* = Приветствую тебя!

*Маршалла ду хьыйьга!* = Приветствую тебя!

*Маршалла ду шуйьга!* = Приветствую вас (мн. ч.)!

Невербальные средства, сопровождающие данные речевые формулы у носителей русского языка и билингвов чеченцев различаются. Носители чечено-русского двуязычия, как правило, сопровождают приветствие «здравствуй!» невербальной кинетикой: вставанием и рукопожатием. В русском речевом этикете данный невербальный компонент приветствия возможен, но не обязателен.

Приветственная этикетная формула «здравствуй(те)» занимает центральное место среди приветственных формул в силу своей нейтральности и отсутствия ограничений в сфере его применения. На сегодняшний день формула не сохранила своего лексического значения и превратилась в условный знак и является общепринятым приветствием при встрече. Однако исторически оно употреблялось при расставании, как прощальное приветствие и имело конкретную семантику пожелания здоровья. Самое раннее употребление формулы «здравствуй(те)» В.В. Колесов относит к 1057 году. Он отмечает, что «сегодня «здравствуй(те)» – привычная для всех форма приветствия при встрече или свидании. Однако в прошлом она могла применяться и в прямо противоположных обстоятельствах – при прощании. Это ясно из значения корня слова: здоровья можно пожелать и при встрече и прощаясь» [5, с. 224].

Чеченцы-билингвы, разговаривая на родном языке, употребляют этикетную формулу русского языка – «пожалуйста» как под влиянием навыков русской речи билингвов, так и по причине отсутствия полноценного соответствия в чеченском языке, например:

*Х1ара урам мичах бу, гайтахьа суна.* 'Покажите мне, пожалуйста, где эта улица?'

*Маса сахьт даьлла алахьа?* 'Скажи, пожалуйста, который час?'

*Хьо дика а вай, кор д1акьовлахьа.* 'Будь добр, закрой, пожалуйста, окно'.

*Суна хи лохьа.* 'Дай мне, пожалуйста, воды'.

*Х1ара х1уманах д1ахьохьа.* 'Отвези, пожалуйста, эти вещи'.

В чеченском языке семантическим эквивалентом русского слова «пожалуйста» является частица -хьа (для множественного числа -ша), которая присоединяется к соответствующему слову, придавая всему предложению семантику вежливой просьбы. Например: *хи лохьа суна* 'дай мне, пожалуйста, воды'. *Собар делахь, со х1инцца схьавог1у хьуна* (при обращении к лицам мужского пола; *е* – показатель мужского грамматического класса). *Собар делахь, со х1инцца схьавог1у хьуна* (при обращении к лицам женского пола; *й* – показатель женского грамматического класса). 'Подожди, пожалуйста, я сейчас приду'.

Интерферирующее влияние национального речевого этикета приводит иногда к некоторым отклонениям от этикетной нормы русскоязычной коммуникации. Вполне грамотный билингв также может использовать в вокативной функции термины родства *нана* 'мать', *да* 'отец', *ваша* 'брат', *йиша* 'сестра', что непринято в моноэтнической русской среде. Тем не менее, такое применение не считается неоправданным нарушением русского речевого этикета в среде билингвов, например:

*Ахьа ма бохху хуьлуйтур вай, ваша.* 'Пусть будет по-твоему, брат'.

*Ахьа бохург нийса хета сунна, ваша.* 'Мне кажется, то, что ты говоришь правильно, брат'.

*Аса г1о дей хьуна, да?* 'Тебе помочь, отец?'

*Хьуна халахетар дан воллуш вацара со-м, ваша.* 'Я не хотел тебя обидеть, брат'.

*Хьуна халахетар дан йоллуш яцара со-м, йиша.* 'Я не хотел тебя обидеть, сестра'.

*Хьан могушалла муха ю, нана?* 'Как твоё здоровье, мать?'

В подобных коммуникативных ситуациях слова *нана* 'мать', *да* 'отец', *ваша* 'брат', *йиша* 'сестра' выступают не в функции терминов родства, а в качестве вокативов, в фатической функции установления контакта.

В чеченском речевом этикете данные термины являются устоявшимися формулами общения, предписываемыми обществом для установления речевого контакта коммуникантов с целью проявления вежливого отношения к адресату. Подобные вокативы Н.Э. Гаджихамедов, Т.М. Мусаева и Д.С. Самедов квалифицируют как «микрофрагменты языковой картины мира», исследование которых «имеет не только собственно лингвистическое значение, но и лингвокультурологическое и этнокультурное», поскольку в «устойчивых формулах (стереотипах) общения отложились богатый народный опыт, неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа» [6, с. 66].

Употребление некоторых терминов родства не в прямом их значении, в функции установления вежливого контакта, является приметой места, характерной для всего кавказского региона, в речевом этикете. В формулах речевого этикета обнаруживаются «приметы места» (на разных территориях) избираются различные тактики поведения в тождественных ситуациях и «приметы времени» (клишированные средства выражения речевого этикета зависят от времени и господствующей идеологии) [7, с. 201].

Таким образом, одним из проявлений распространенности билингвизма среди чеченцев является изменение формул речевого этикета, обслуживающих семейный дискурс в чеченском языке. Кроме этого, как мы видим, билингвистический речевой этикет допускает некоторые отклонения от русских речевых стандартов, что является свидетельством специфики функционирования русского языка в инонациональной среде.

## Библиографический список

1. Овхадов М.Р. *Национально-языковая политика и развитие чеченско-русского двуязычия*. Москва, МПГУ, 2000.
2. Овхадов М.Р. *Социолингвистический анализ развития чеченско-русского двуязычия*. Назрань: Пилигрим, 2007.
3. Овхадов М.Р., Шамилева Р.Д. Чеченско-русский билингвизм и система имен числительных в чеченском языке. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; 2-2. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23198>
4. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии. *Языковая система и речевая деятельность*. Ленинград, 1974: 313 – 318.
5. Колесов В.В. *Культура речи культура поведения*. Москва, 1988.
6. Гаджихмедов Н.Э., Мусаева Т.М., Самедов Д.С. К вопросу о приветствиях в разных коммуникативных культурах. *Вестник Дагестанского государственного университета*. 2012. Вып. 3: 66 – 69.
7. Маллаева З.М. Некоторые речевые особенности ритуала приветствия в дагестанских языках. *Материалы Международного симпозиума «Фольклор и лингвокультурология народов Кавказа»*. Тбилиси, 2012: 196 – 201.

## References

1. Ovhadov M.R. *Nacional'no-yazykovaya politika i razvitie chechensko-russkogo dvuyazychiya*. Moskva, MPGU, 2000.
2. Ovhadov M.R. *Sociolinguisticheskij analiz razvitiya chechensko-russkogo dvuyazychiya*. Nazran': Piligrim, 2007.
3. Ovhadov M.R., Shamileva R.D. Chechensko-russkij bilingvizm i sistema imen chislitel'nyh v chechenskom yazyke. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; 2-2. Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23198>
4. Scherba L.V. K voprosu o dvuyazychi. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'*. Leningrad, 1974: 313 – 318.
5. Kolesov V.V. *Kul'tura rechi kul'tura povedeniya*. Moskva, 1988.
6. Gadzhimedov N.E., Musaeva T.M., Samedov D.S. K voprosu o privetstviyah v raznykh kommunikativnykh kul'turah. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012. Vyp. 3: 66 – 69.
7. Mallaeva Z.M. Nekotorye rechevye osobennosti rituala privetstviya v dagestanskih yazykah. *Materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Fol'klor i lingvokul'turologiya narodov Kavkaza»*. Tbilisi, 2012: 196 – 201.

Статья поступила в редакцию 12.07.19

УДК 811.512.14

**Sultanov K.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kazimurza@yandex.ru  
**Sapukova G.K.**, postgraduate, Dagestan Scientific Center (Makhachkala, Russia), E-mail: nur1@yandex.ru

**STRUCTURAL PECULIARITIES OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KUMYK LANGUAGE.** The article describes structural features of the substantive, adjectival and verbal comparative idioms on the material of the Kumyk language. The peculiarity of the structure of Kumyk comparative idioms lies in the presence of permanent components that are in a special syntagmatic connection, grammatically carried out with the help of a comparative affix *-day/-dey* or postimage *yimik* 'as if, as if, as if, as if'. By the number of components, two-component and multicomponent comparative phraseological units are distinguished. The most common type is the two-component model. In many idioms the use of the comparative affix *-day/-dey* is optional. However, many of the comparative idioms implicitly contain the value of the comparison and do not allow the addition of the comparative affix *-day/-dey*. The postlegum *yimik*, being one of the indicators of comparison, in combination with nouns forms phrase-words with a comparative meaning. The analysis of lexic-thematic groups shows that in quantitative terms, comparative phraseological units, reflecting the subject sphere and the sphere of the animal world, stand out in particular. This is explained by the fact that the world of animate and inanimate nature has constantly surrounded man since his appearance on earth. Especially animal names are widely used for figurative and emotional characteristics of a person in all languages of the world.

**Keywords:** comparative, phraseological unit, comparative phraseological unit, structural features, Kumyk language, Turkic languages.

**К.Г. Султанов**, канд. филол. наук, ст. преп. каф. английской филологии, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kazimurza@yandex.ru

**Г.К. Сапукова**, аспирант отдела грамматических исследований, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: nur1@yandex.ru

## СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются структурные особенности субстантивных, адъективных и глагольных сравнительных фразеологизмов на материале кумыкского языка. Своеобразие структуры кумыкских сравнительных фразеологизмов заключается в наличии у них постоянных компонентов, находящихся в особой синтагматической связи, грамматически осуществляемой при помощи сравнительного аффикса *-дай/-дей* или послелога *йимик* 'как, словно, как будто, будто'. По количеству компонентов выделяются двухкомпонентные и многокомпонентные сравнительные фразеологизмы. Самым распространенным типом является двухкомпонентная модель. Во многих фразеологизмах употребление сравнительного аффикса *-дай/-дей* факультативно. Однако многие из сравнительных фразеологизмов имплицитно содержат значение сравнения и не допускают присоединения сравнительного аффикса *-дай/-дей*. Послелог *йимик* 'как', будучи одним из показателей сравнения, в сочетании с именами существительными образует фраземы со сравнительным значением. Анализ лексико-тематических групп показывает, что в количественном отношении особенно выделяются сравнительные фразеологические единицы, отражающие предметную сферу и сферу животного мира. Это объясняется тем, что мир живой и неживой природы постоянно окружал человека со времени появления его на земле. Особенно названия животных широко используются для образной и эмоциональной характеристики человека во всех языках мира.

**Ключевые слова:** компаратив, фразеологизм, сравнительная фразеологическая единица, структурные особенности, кумыкский язык, тюркские языки.

Лексическо-семантические и структурные особенности компаративных фразеологических единиц [далее – КФЕ] в кумыкском языкознании еще не были объектом специального изучения. В других тюркских языках данный тип фразеологизмов исследован в работах Г.К. Гизатовой [1; 2], М.Б. Кетенчиева [3], С.М. Хуболова [4; 5], Л.Т. Мифтахутдиновой [6], В.Ш. Хакимовой [7], Т.Н. Николаевой [8], Л.М. Сулаймоновой [9], А.Т. Кайдарова [10] и др. Актуальность исследуемой темы обусловлена не только отсутствием специальных исследований, посвященных изучению КФЕ в кумыкском языкознании, но и большим интересом в кумыкской фразеологии экспрессивным видам фразеологических единиц, которые построены на сравнении и метафоризации [11].

Целью настоящей статьи является выявление способов выражения компаративности в кумыкских фразеологических единицах и определение особенностей их структурных разновидностей.

Материалом для исследования послужили более 300 адъективных КФЕ кумыкского языка, отобранные методом сплошной выборки из «Кумыкско-русского словаря фразеологизмов» Н.Э. Гаджихмедова [12].

В современной лингвистике имеется целый ряд работ, в которых сравнение рассматривается с разных точек зрения – синтаксического механизма сравнения, его семантико-стилистической сущности, лексической природы, специфики функционирования в текстах художественной литературы как особого выразительного средства языка, т. е. проблема сравнения – явление многомерное и характеризуется признанной сложностью [13; 14].

Большинство лингвистов, занимавшихся изучением сравнения, определяли его как синтаксически обусловленную конструкцию, для которой характерна трехкомпонентная модель. Разница состоит лишь в обозначении этих компонентов. Так, М.И. Черемисина, изучив сравнительные конструкции в русском литера-

турном языке, предлагает следующую формулу сравнения: «референта сравнения», т. е. словоформа, называющая предмет, ситуацию, которая сравнивается с чем-то другим + компаративный компонент, который состоит из «показателя сравнения» и собственно – «агента сравнения». «Агентом сравнения» может быть слово, словосочетание или предложение, привлеченное для описания, объяснения другого предмета или явления. Под «показателем сравнения» понимается или отдельная словоформа или сочетание словоформ, соединяющее оба компонента сравнения – «референт» и «агент» [13, с. 48 – 49]. Структурная схема, выдвинутая М.И. Черемисиной, представляется убедительной и обоснованной, так как она дает возможность охватить как элементарные сравнения (синтаксически простые конструкции), так и сложные (синтаксически сложные построения, многокомпонентные конструкции).

По количеству компонентов, представленных в компаративном фразеологизме, выделяются двухкомпонентные и многокомпонентные КФЕ. Самым распространенным типом является двухкомпонентная структура. Из двухкомпонентных структур самый распространенный структурный тип состоит из двух имен существительных, оформленных основным падежом, из которых второе слово является опорным, а первое – зависимым, определяющим опорное слово. Первое существительное выражает признак сравнения, а второе – объект сравнения: *тана баш* (букв. бычья голова) 'большоголовый', *тавуэк баш* (букв. куриная голова) 'легкомысленный, несерьезный (о человеке)', *бёрю юху* (букв. бёрю волк + юху 'сон') 'чуткий сон'.

Ряд субстантивно-субстантивных КФЕ имеют аффиксальное оформление: второй опорный компонент фразеологизма содержит сравнительный аффикс *-дай/-дей*: *уьй мишкдей* (букв. как домашняя кошка) 'хорошо ухаживать', *бавур этдей* (букв. как печенка) 'очень сплоченный, единый'; *бал кьашыкдай* (букв. как ложка в меде) 'в мире и согласии жить сладко, дружно, в полном взаимопонимании'; *татар атдай* (букв. как татарский конь) 'очень быстрый'.

Сравнительный аффикс *-дай/-дей* присоединяется не только к именам существительным, имеющим форму единственного числа, но и к субстантивам в форме множественного числа: *аюв дослар* (букв. медвежий друзья) 'о друзьях, которые часто спорят, подкалывают друг друга', *нарат тереклердей* (букв. как деревья-сосны) 'очень много', *генглигинг гемелердей* (букв. широк как корабль) 'очень широкий', *кьойчусуз кьойлардай* (букв. 'как бараны без чабана' 'без хозяина, бесхозные'.

Аффиксом может оформляться каждый компонент субстантивно-субстантивного фразеологизма, а некоторые компоненты – и двумя аффиксами. Например, в КФЕ *күртну есиридей* опорное слово оформлено сравнительным аффиксом *-дей*, а зависимый компонент – аффиксом родительного падежа, а в фразеологизме *сылаты тамдай* (букв. лицо как стена) 'лица на нём нет' слово, выражающее предмет сравнения, оформлено аффиксом принадлежности 3-го лица. Аффиксация выражает отношение предмета сравнения к компаративному компоненту ФЕ.

Во многих фразеологизмах употребление сравнительного аффикса *-дай/-дей* факультативно: *ач бёрю* – *ач бёрюдей* 'злой, коварный человек', *татар ат* – *татар атдай* 'как татарский конь; быстрый, как татарский конь'. Однако многие из КФЕ имплицитно содержат значение сравнения и не допускают присоединения компаративного аффикса *-дай/-дей*. В основном это такие ФЕ, которые представляют собой производные основы, например, *мишк сакылык* 'кошачья осторожность, бдительность, чуткость' имплицитно содержит значение сравнения и не допускает присоединения к референту сравнения аффикса *-дай/-дей*.

Одним из распространенных типов КФЕ является структурный тип, состоящий из первичного имени прилагательного с существительным, оформленным аффиксом *-дай/-дей*. Данный тип КФЕ чаще всего выражается зоолексемами: *ач бёрюдей* (букв. как голодный волк); так говорят об очень злом, коварном человеке; *гёк бёрюдей* (букв. как синий волк) 'редкий вид самого смелого волка', *тиши мишкдей* (букв. самка кошки) 'о человеке, который постоянно улыбается' и др.

При анализе адекативных КФЕ кумыкского языка мы исходили из определения их как «устойчивых и воспроизводимых сочетаний слов, фразеологическая специфика которых основана на традиционном сравнении» [15, с. 48]. Второй компонент – субстантив – является опорным словом адекативной КФЕ, а первый – зависимый компонент – может быть выражен как субстантивом, так и адекативом. Анализ этих компонентов должен показать, какие предметы и явления внешнего мира, какие сферы человеческой деятельности легли в основу сравнений, которые стали устойчивыми и превратились во фразеологические словосочетания. При опорном слове адекативной КФЕ могут находиться и другие уточняющие и определяющие слова. Функция опорного слова со сравнительным союзом *йимик* 'как, словно, будто' заключается в уточнении и усилении свойства или качества, содержащегося в компоненте-прилагательном, т. е. в основе сравнения.

В разговорной речи в определенных коммуникативных ситуациях при прямой номинации субъекта сравнительных аффиксов обычно не используется: *кьарт бёрю* 'стреляный воробей; бывалый, выдавший виды', *ач бёрю* 'злой, коварный человек', *гёк бёрю* 'редкий вид самого смелого волка', *татар ат* 'быстрый конь'.

В кумыкском языке достаточно много КФЕ, обязательным элементом которых является сравнительный аффикс *-дай/-дей*. Адекативные КФЕ, агентом сравнения которых являются причастные формы глагола на *-гъан/-ген*, требуют оформления референта компаративным аффиксом: *ташлангъан таякьдай* (букв. как брошенная палка) 'сильно устать', *атылгъан окьдай* (букв. как выпущенная стрела) 'сильно, крепко'.

Вторичные отсубстантивные прилагательные также участвуют в образовании именных КФЕ: *гюзю чакьдай* (букв. как осенняя погода) 'об изменчивом, скрытном человеке' *исивсюз чыракьдай* (букв. как свеча без тепла) 'о холодном человеке', *гюзю жюжекдей* (букв. как осенний цыпленок) и др.

Из именных компаративных конструкций часто встречается структура, состоящая из числительного *бир* 'один' и существительного в форме исходного падежа: *бир ауздан* (букв. из одного рта) '1) говорить одновременно, не слушая друг друга, в один голос 2) единодушно, единогласно'; соотв. 'в одну дуду (дудку) дудеть', *бир гёнюлден* 'единодушно, единогласно; спаянно; в едином порыве', *бир тавушдан* 'в один голос одновременно, все вместе'.

Глагольные КФЕ также обладают разветвленным многообразием структур. Из двухкомпонентных КФЕ чаще всего встречается структурный тип, состоящий из глагола в прошедшем перфективном времени, оформленного сравнительным аффиксом *-дай/-дей* и зависимого компонента, выраженного именем существительным в основном падеже: *от тюшгендей* (букв. как будто пожар) 'быстро', *уь ичгендей* (букв. будто зелье выпил) 'обезумел, одурел'; соотв. белены объелся', *бал ялагъандай* (букв. будто мед лизнул) 'доставить удовольствие. приятные ощущения, чувства'.

Агент субстантивно-глагольной сравнительной конструкции часто выражается исходным падежом: *кёкден тюшгендей* (букв.: будто с неба свалился) 'внезапно', *ярдан гесгендей* (букв. будто со скалы отрезали) 'здоровый, крепкого телосложения'. Данный структурный тип КФЕ может быть распространен числительным *бир* 'один': *бир кекелден гесгендей* 'как на подбор', *бир анадан тувгъандай* (букв. как будто одна мать родила) 'как одно лицо, очень похожи друг на друга'.

Глагольные КФЕ чаще всего имеют в качестве агента субстантив, оформленный сравнительным аффиксом *-дай/-дей*: *кьабандай болмакь* (букв. *стать как кабан*) 'сильно растолстеть', *асдай атылмакь* 'бросаться как змея', *аювдай акьырмакь* (букв. *орать как медведь*) 'рычать как зверь'.

К распространенным структурным типам КФЕ относятся трехкомпонентные глагольные фразеологизмы, состоящие из существительного в одном из пространственных падежей, существительного в основной форме и причастия на *-гъан* с сравнительным аффиксом *-дай*: *йымыртгъада тюк излейгендей* (букв. словно в яйце волос ищет); 'искать иголку в стое сена', *кьуьрукъгъа май сюртгендей* (букв. словно курдюк маслом мазать) 'масло масляное', *аювгъа намаз уьйретгендей* (букв. как будто медведя молитве учил) 'заниматься бесполезным делом'.

В другом структурном типе глагольных КФЕ сравнительный союз присоединяется не к глаголу, а к существительному в основном падеже: *бабишдей чайкь-алмакь* (букв. раскачиваться как утка) 'переваливаться с боку на бок, ходить вразвалку, переваливаться уточкой', *чювюнюрдей кьызармакь* (букв. покраснеть, как свекла) 'покраснеть как рак; заливаться краской'.

Обращает на себя внимание один из экспрессивных структурных типов КФЕ, состоящий из трех компонентов: существительного в форме основного падежа, причастия на *-гъан* с сравнительным аффиксом *-дай* и глагола *болмакь* 'стать': *юк тайгъандай болмакь* 'как гора с плеч', *ел алмасдай болмакь* (букв. ветер не унесет) 'плотно поесть', *ер ютгъандай болмакь* (букв. как будто земля проглотила) 'как сквозь землю провалиться; исчезнуть, пропасть'.

Послелог *йимик* 'как', будучи сравнительным формантом, в сочетании с именами существительными образует фраземы со сравнительным значением: *жыжым йимик* (букв. как огонь [о больном]) 'с высокой температурой', *кьурчакь йимик* (букв. как кукла) 'об очень красивой женщине', *суь йимик* (букв. как вода) 'наизусть, очень хорошо знать'.

Послелог *йимик* 'как' участвует не только в образовании фразем, но и в образовании субстантивно-глагольных КФЕ, в которых первый компонент выражен существительным в основной форме, второй компонент представляет собой собственно послелог *йимик* 'как' и опорного слова, выраженного глаголом: *гамиш йимик ишлемек* (букв. работать как буйвол) 'работать как вол, усердно трудиться', *тава йимик кьызмакь* (букв. как сковорода накалиться) 'разгорячиться, оживляться', *зешек йимик ишлемек* (букв. работать как ишак) 'много работать'.

Еще один распространенный структурный тип КФЕ состоит из двух именных компонентов с послелогом *йимик* 'как': *анасыны сютю йимик* (букв. как материнское молоко) 'чистый, прозрачный', *гёзюню бебейи йимик* 'беречь как зеницу ока' и др.

Некоторые субстантивы, имеющие общий семантический признак и выступающие в роли однородных членов предложения, соединяясь с послелогом *йимик* 'как', образуют КФЕ: *ит де, мишк де йимик* 'как собака с кошкой', *бал да, кьашык да йимик* (букв. как мед и ложка) 'душа в душу, очень дружно, в полном согласии (жить)', *зшей де, кьошай да йимик* 'водой не разольёшь. неразлучные друзья' и др.

В именных КФЕ сравнительный послелог *йимик* 'как, словно, будто' присоединяется ко второму субстантиву, образуя компаративный компонент. Именные

компоненты имеют разные падежные формы. В субстантивно-субстантивных КФЕ кумыкского языка мы обнаружили следующие структурные разновидности:

а) сущ. в форме род. п. + сущ. в осн. п. с притяжательным аффиксом и с послелогом *йимик* 'как': *анасыны сюту йимик* 'как материнское молоко; чистый, прозрачный', *гёзюню бебей йимик* 'беречь как зеницу ока, очень старательно, тщательно';

б) сущ. в форме напр. п. + сущ. в осн. п. с послелогом *йимик* 'как': *ажжалъа талав йимик* 'как на грех; вдруг, неожиданно', *бузавгъа сыргъа йимик* (букв. как теленку серъга) 'вообще не подходит';

в) сущ. в форме исх. п. + прич. на -гъанда: *анадан тувгъанда йимик* 'в чём мать родила; чистый', *ют тарыгъанда йимик* 'как будто сильно проголодался'.

В КФЕ объект сравнения, выраженный субстантивом с послелогом *йимик* 'как' часто определяется причастиями или именами прилагательными: *кьутур-гъан ит йимик* (букв. злая собака) 'как собака, сорвавшаяся с цепи; о злом человеке; къара агъач йимик' (букв. как черные дрова) очень много, *ессисиз ит йимик* 'как собака без хозяина', *чалмюк коканны йимик* (букв. как сросшаяся слива) 'очень похожие, одинаковые'.

Таким образом, своеобразие структуры КФЕ заключается в наличии у них постоянных компонентов, находящихся в особой синтагматической связи, синтаксически осуществляемой при помощи сравнительных союзов и их эквивалентов в русском языке, аффикса сравнения -дай/-дей и послелога *йимик* 'как, словно, будто' в кумыкском языке. Количественный анализ показал, что в обоих языках адъективных КФЕ значительно меньше, чем именных и глагольных фразеологизмов.

Анализ выделенных нами лексико-тематических групп показывает, что в количественном отношении особенно выделяется КФЕ, отражающие сферу животного мира. Это не случайно. Известно, что мир живой и неживой природы постоянно окружает человека со времени появления его на земле, и при этом наименования животных широко используются для образной характеристики человека во всех языках мира.

#### Библиографический список

1. Гизатова Г.К. *Компаративные фразеологические единицы современного татарского литературного языка*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 1983.
2. Гизатова Г.К. *Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц английского и татарского языков*. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006.
3. Кетенчиев М.Б. Карачаево-балкарские компаративные паремические высказывания. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2015; 2 (18): 132 – 136.
4. Хуболов С.М. Семантические разряды компаративных фразеологизмов в карачаево-балкарском языке. *Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН*. 2015; 1 (63): 290 – 294.
5. Хуболов С.М., Малкандуева Л.М. Синтаксические функции компаративных фразеологизмов в карачаево-балкарском языке. *Актуальные вопросы карачаево-балкарской филологии*. Нальчик, 2015.
6. Мифтахутдинова Л.Т. *Сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-прилагательным в английском и турецком языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2003.
7. Хакимова В.Ш. *Функционально-семантическая категория компаративности в современном башкирском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Уфа, 1997.
8. Николаева Т.Н. *Типологическая параметризация компаративной фразеологии современного якутского и немецкого языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Якутск, 2003.
9. Сулаймонова М.А. *Фразеологические единицы качественной характеристики человека в немецком и узбекском языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Худжанд, 2005.
10. Кайдаров А.Т., Сатенова С. К. Компаративные фразеологизмы, связанные со скотоводством, в казахском языке. *Известия АН КазССР. Серия филологическая*. 1989; 4: 23 – 26.
11. Даутова Ф.И., Гаджихмедов Н.Э. Кумыкская фразеология: современное состояние и перспективы изучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 2: Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12544>
12. Гаджихмедов Н.Э. *Кумыкско-русский фразеологический словарь*. Махачкала, 2013.
13. Черемисина М.И. *Сравнительные конструкции русского языка*. Новосибирск: Наука, 1976.
14. Мезенин С.М. *Конструкции современного английского языка, имеющие значение сравнения*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Молсква, 1968.
15. Чернышева И.И. *Фразеология современного немецкого языка*. Москва: Высш. шк., 1970.

#### References

1. Gizatova G.K. *Komparativnye frazeologicheskie edinytzy sovremennogo tatarskogo literaturnogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 1983.
2. Gizatova G.K. *Sopostavitel'nyj analiz komparativnykh frazeologicheskikh edinic anglijskogo i tatarskogo yazykov*. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2006.
3. Ketenchiev M.B. Karachaevo-balkarskie komparativnye paremicheskie vyskazyvaniya. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2015; 2 (18): 132 – 136.
4. Hubolov S.M. Semanticheskie razryady komparativnykh frazeologizmov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo nauchnogo centra RAN*. 2015; 1 (63): 290 – 294.
5. Hubolov S.M., Malkandueva L.M. Sintaksicheskie funkci komparativnykh frazeologizmov v karachaevo-balkarskom yazyke. *Aktual'nye voprosy karachaevo-balkarskoy filologii*. Nal'chik, 2015.
6. Miftahutdinova L.T. *Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic s komponentom-prilagatel'nym v anglijskom i tureckom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2003.
7. Hakimova V.Sh. *Funkcional'no-semanticheskaya kategoriya komparativnosti v sovremennom bashkirskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 1997.
8. Nikolaeva T.N. *Tipologicheskaya parametrizatsiya komparativnoy frazeologii sovremennogo yakutskogo i nemeckogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Yakutsk, 2003.
9. Sulajmonova M.A. *Frazeologicheskie edinytzy kachestvennoj harakteristiki cheloveka v nemeckom i uzbekskom yazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Hudzhand, 2005.
10. Kajdarov A.T., Satanova S. K. Komparativnye frazeologizmy, svyazannye so skotovodstvom, v kazahskom yazyke. *Izvestiya AN KazSSR. Seriya filologicheskaya*. 1989; 4: 23 – 26.
11. Dautova F.I., Gadzhiahmedov N.E. Kумыкская фразеология: современное состояние и перспективы изучения. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 2: Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12544>
12. Gadzhiahmedov N.E. *Kумыкско-русский фразеологический словарь*. Mahachkala, 2013.
13. Cheremisina M.I. *Sravnitel'nye konstrukcii russkogo yazyka*. Novosibirsk: Nauka, 1976.
14. Mezenin S.M. *Konstrukcii sovremennogo anglijskogo yazyka, imeyushchie znachenie sravneniya*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Molskva, 1968.
15. Chernysheva I.I. *Frazeologiya sovremennogo nemeckogo yazyka*. Moskva: Vyssh. shk., 1970.

Статья поступила в редакцию 18.07.19

УДК 811.251.32

**Safaraliev N.E.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Dagestan and National Literature Sector, Dagestan Scientific and Research Institute of Pedagogy n.a. A.A. Taho-Godi (Makhachkala, Russia), E-mail: [nsafaraliev@yandex.ru](mailto:nsafaraliev@yandex.ru)

**THE FORMATION OF NOUNS IN VARIOUS FORMS OF EXISTENCE OF THE TABASARAN LANGUAGE.** The article is an attempt to expose the case system of the Tabasaran language in various forms of its existence. Tabasaran language is listed in the "Guinness Book of Records" as the most diverse. Especially large in number are local cases, which fix various spatial relations between objects not only by themselves, but in their direct and contrary movement to each other or from each other, and also under their joint movement. As for the main cases, there are as many of them as in other Dagestan languages (nominative, ergative, and dative). For the Tabasaran language characteristic common to all parts of speech or forms of the case system of declension with minor deviations, i.e. they lean on the same model, not different types of declension. In the Tabasaran language, the accent, unlike other Dagestan languages, is non-fixed, mobile, gravitating to the last syllable in the word. Therefore, in the formation of the plural stress jumps from the base of the word to the suffix of plurality, whereby the vowel of the base, which has lost the accent, especially in the dialects of the nitric dialect in most cases falls.

**Key words:** Tabasaran language, Russian language, Lezgin language, Agul language, nitric dialect, Northern dialect, southern dialect, affixes, labialization, class index, nominative case, ergative case.

**Н.Э. Сафаралиев**, канд. филол. наук, завсектором дагестанской и родных литератур, Дагестанский научно-исследовательский институт педагогики имени А.А. Тахо-Годи, г. Махачкала, E-mail: nsafaraliev@yandex.ru

## ОБРАЗОВАНИЕ ПАДЕЖЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ СУЩЕСТВОВАНИЯ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой попытку подвергнуть падежную систему табасаранского языка в различных формах её существования. Табасаранский язык занесен в «Книгу рекордов Гиннеса» как самый многопадежный. Особенно велико в нем число местных падежей, которые фиксируют различные пространственные отношения между предметами не только в покое, но в их прямом и обратном движении друг к другу или друг от друга, а также при их совместном движении. Что же касается основных падежей, то их в нем столько же, что и в остальных дагестанских языках (номинатив, эргатив, и датив). Для табасаранского языка характерна единая для всех склоняемых частей речи или их склоняемых форм система склонения незначительными отклонениями, т. е. все они склоняются по одному образцу, а не по различным типам склонения. В табасаранском языке ударение в отличие от других дагестанских языков является нефиксированным, подвижным, тяготеющим к последнему слогу в слове. Поэтому при образовании множественного числа ударение перескакивает с основы слова на суффикс множественности, вследствие чего гласный основы, утративший ударение, особенно в говорах нитрикского диалекта в большинстве случаев выпадает.

**Ключевые слова:** табасаранский язык, русский язык, лезгинский язык, агульский язык, нитрикский диалект, северное наречие, южный диалект, аффиксы, лабиализация, классный показатель, именительный падеж, эргативный падеж.

Как нам известно, табасаранский язык занесен в «Книгу Рекордов Гиннеса» как самый многопадежный. Особенно велико в нем число местных падежей, которые фиксируют различные пространственные отношения между предметами не только в покое, но в их прямом и обратном движении друг к другу или друг от друга, а также при их совместном движении. Что же касается основных падежей, то их в нем столько же, что и в остальных дагестанских языках (номинатив, эргатив, и датив) [1].

Для табасаранского языка характерна единая для всех склоняемых частей речи или их склоняемых форм система склонения незначительными отклонениями, т. е. все они склоняются по одному образцу, а не по различным типам склонения.

Система склонения в нитрикском диалекте, как и в остальных диалектах табасаранского языка строится по принципу двух основ, который заключается, как известно, в том, что именительный падеж служит основой для эргативного падежа, от которого уже в свою очередь образуются остальные два основных падежа (родительный, дательный), а также многочисленные местные падежи или локативы (как в единственном числе, так и во множественном числе). При этом во множественном числе падежи оформляются теми же падежными окончаниями, что и в единственном числе (после аффиксов множественности).

Именительный падеж единственного числа неизменяемых существительных грамматически не оформлен и состоит преимущественно из односложных, реже двух-трехсложных корней обычно с согласным исходом: *хал* «дом», *шид* «вода», *ук1* «трава», *лик* «нога», *ул* «глаз» и др.

Нитрикскому диалекту чуждо характерное для говоров северного наречия табасаранского языка наращение в конце имен с согласным исходом кратких гласных у и и: *риш* – *риш(и)* «девочка», *лик* – *лик(и)* «нога», *жакъв* – *жакъ(у)* «птица», *ук1* – *ук1(у)* и др. [2].

Двухсложными и многосложными являются преимущественно имена существительные, образуемые посредством различных суффиксов от различных частей речи, среди которых наиболее продуктивным являются: суффикс – *шин*: *мани* «жаркий» – *манишин* «жара», *аьхю* «холодный» – *аьхюшин* «холод», *ук1у* «синий» – *ук1ушин* «синева», *к1ару* «черный» – *к1арушин* – «чернота» и другие: суффикс – *вал*: *адми* «человек» – *адмивал* «человечность», *гъагъи* «тяжелый» – *гъагъивал* «тяжесть», *саб* «один» – *сабвал* «единство», *ц1иб* «мало» – *ц1ибвал* «малость», *бай* «малыш» – *байвал* «детство» и др.: суффикс – *чи*: *балугъ* «рыба» – *балугъчи* «рыбак», *аьараба* «арба» – *аьарбачи* «аробщик», *халачи* «ковер» – *халачичи* «ковровщик» и др.

К склоняемым словам относятся также все субстантивируемые части речи с суффиксальными классными показателями, которые в атрибутивной форме вообще не изменяются: *лизи* «белый» – *лизиб* «нечто белое», *лизир* «белый человек», *лизида* «белые», *кяби* «старый», *кябиб* «старый» (о животном), *кябир* «старик», *кябидар* «старые, старики», *яв* «твой» – *явуб* «твое» (о вещи), *явур* «твой» (о человеке), *явдар* «твой», *либхру* «работающий» – *либхруб* «действующее» (устройство, механизм) – *лиххру* «работающего», *лиххудар* «работавшего», «действующие», *сабли* «первый» – *саблиб* «первое», *сарпир* «первый человек» и др.

Отдельные субстантивированные прилагательные окончательно перешли в разряд существительных: ср: *жили* – «мужской» – *жилиб* «самцовый», *жилир* «мужской» – *жилидар* «мужские», но *жили* «мужской» – *жилир* «мужчина», *жилар* «мужчины»; *хиппи* «женский» – *хиппиб* «самцовый», *хиппир* «женщина» – *хиппидар* «женские», но *хиппи* «женский» – *хиппир* «женщина», *хуппар* «женщины», *кыгъял* «храбрый» – *кыгъялур* – *кыгъялуб*, *кыгъялдар*, *кыгъял* «храбрый», но *кыгъял*, *кыгъялри* (эргативный падеж «храбрец») – *кыгъялдар* «храбрецы» и др.

Как видно из примеров, при переходе таких прилагательных в существительные, классный показатель множественности –д перед обычным аффиксом множественности – ар выпадает. Суффикс – ар является исконным показателем множественности, при помощи которого большинство существительных и в современном табасаранском образуют множественное число: *маш* «лицо» – *ма-*

*шар*, *гаф* «слово» – *гафар*, *инсан* «человек» – *инсанар*, *балугъ* «рыба» – *балугъар* и др.

В существительных с гласным исходом перед суффиксом множественности появляется –й – *беъли* «черешня» – *беълияр*, *мяъли* «песня» – *мяълияр* и др. Однако в нитринском диалекте при этом –а в суффиксе множественности переходит в –и: *беъли* – *беълийир*, *мяъли* – *мяълийир* и др. Эти формы множественного числа, хотя они и являются деформированными, приняты за норму литературного языка [3].

В табасаранском языке ударение в отличие от других дагестанских языков является нефиксированным, подвижным, тяготеющим к последнему слогу в слове. Поэтому при образовании множественного числа ударение перескакивает с основы слова на суффикс множественности, вследствие чего гласный основы, утративший ударение, особенно в говорах нитрикского диалекта в большинстве случаев выпадает, сравним: *инсан* «человек» – *инсанлар*; но *ч1агъан* «гармошка» – *ч1агънар*, *дяхин* «пшеница» – *дяхнар*, *ляхин* «работа» – *ляхнар*, *гаварзал* «наковальня» – *гаварзлар*, *хумурзаг* «арбуз» – *хумурззар*, *далдабу* «барабан» – *далдабийр* и др.

При этом классный –у, выпадая, лабиализует предшествовавший ему согласный: *яркур* «лес» – *ярквар*, *жакул* «кукла» – *жаквар*, *яхул* «лакец» – *яхвар* и др.

В говорах северного наречия табасаранского языка, в которых ударение не такое сильное, как в южных говорах, гласные, лишившиеся ударения, ослабляются и полностью не выпадают: *ляхин* «работа» – *лях(и)нар*, *бархал* «палас» – *барх(и)лар* и т. д. Не происходит в них лабиализация согласных при выпадении –у, так как для северных говоров вообще не характерно наличие в них бибиальных лабиалов, сравним: *нитр. говор* *бачук1* «папаша» – *бачк1вар*, *суд. говор* *бачук1* – *бачк1ар*, *нитр. говор* *жакул* «кукла» – *жаквар*, *суд. говор* *жакул* – *жаквар* и др.

Отдельные местоимения образуют множественное число своеобразным способом: *му* «этот» – *мурар* (в *суд. диал.* *муьри*), *думу* – *дурар* (в *суд. диал.* *дукри*), *уче* «сам» – *чиб* «они» (в *суд. диал.* *чив*) и др.

Множественное число в табасаранском языке практически можно образовывать от всех существительных, однако формы множественного числа от некоторых слов с отвлеченным значением в языке не употреблены: *инсаният* «человечество», *яъ* «совесть», *гъя* «стыд», *аяз* «мороз» и др.

Следует также отметить, что в нитрикском диалекте имеется особый аффикс множественности – гъяр, при помощи которого образуется так называемое ограниченное множественное число от существительных, обозначающих людей: *аба* «отец» – *абийр* «отцы» – *абагъяр* «отец с домочадцами», *Мурад* – *Мурадгъяр* «Мурад с его братьями» и другие. В говорах северного наречия аффиксу – гъяр соответствует – кьар: *халу* «дядя» – *халукъяр* «дядья» и др.

Рассматриваемый нами суффикс часто употребляется для обозначения конкретного тухума или рода людей и в этом отношении соответствует фамильным суффиксам в русском языке (-ов, -ев и другие): *Мирзагъяр* «Мирзоевы», *Рустамгъяр* «Рустамовы» и др.

В хивском говоре этот аффикс отсутствует – в нем вместо этого суффикса употребляется указательное местоимение *дурар* «они» – *Мирза-дурар*, *Рустам-дурар* и др.

В образовании множественного числа от сложных слов имеется такая особенность: если в сложном слове его части прочно слились в одно целое, множественное число образуется обычным способом: *т1убжакъв* «пичуца» (*т1уб* «палец» + *жакъв* «птица») – *т1убжакъвар*, *мутму* «предмет», «вещь» (*му* «это» + *тму* «то») – *мутмийр*, *гъяжидяхнар* «кукуруза» (*гъяжи* «хадж» + *дяхин* «пшеница») – *гъяжидяхнар*, *байвахт* «детство» (*бай* «малыш» + *вахт* «время») – *байвахтар* и др. Если же такого слияния не произошло, то изменяются обе части сложного слова, и они пишутся через черточку: *аба* – *баб* «отец – мать» – *абийр* – *бабар* «родители» (дословно *отцы – матери*), *бай* – *риш* «малыш – девочка» – *баяр* – *шубар* «дети» (дословно *мальчики – девочки*) и др.

Однако в таких словах первая часть по падежам не изменяется: *абийр* – *бабар* «родители» – *абийр* – *бабари* (эрг. пад.) *абийр* – *бабарин* (род. падеж) и т. д.

Колличество слов, употребляемых только во множественном числе, в нитрикском диалекте, как и в остальных диалектах табасаранского языка незначительно: *пирпир* «седло», *айнар* «очки», *дуркяр* «ткацкий станок», *кхиришрар* «уток», *урхяр* «калина», *дурбийр* «бинокль», *сиргъийр* «серьги» и др.

В предложении именительный падеж обычно выступает в роли подлежащего с непереходным глаголом, в роли прямого дополнения (объекта) в трехсоставном предложении с переходным глаголом: *Бай даахна «малыш спит»*. *Баяр багъдиз душа «Дети пошли в сад»*. *Бабу бай ахуз къаъра «Мать укладывает спать сына»*. *Абайи баяр хъадну гъулаз гъаъну «Отец детей летом отправил в аул»* и др.

Эргативный падеж, служащий основой для остальных косвенных падежей, является единственным падежом, который в единственном числе образуется целым рядом аффиксов. В качестве показателей эргатива выступают гласные –и, –у, (–уб), самостоятельно или же в сочетании с согласными –д, –л, –н, –р (–ди, –ри, –ли, –ни, –ну).

Наиболее продуктивным из них является –и, который во множественном числе выступает единственным показателем от всех склоняемых частей речи: *хил «рука»* – *хили, хилар* (мн.ч.) – *хилари, ул «глаз»* – *ули, уплар, упари, ун «подол»* – *уни, упар, упари, иб «ух»* – *ибу, ибар, ибари, гаф «слово»* – *гафну, гафар, гафари, гъафир «пришедший»* – *гъафири, гъафидар, гъафидари* и т. д.

Весьма продуктивен и показатель –ди, который после гласного исхода переходит в –йи – *инсан «человек»* – *инсанди, адаш «отец»* – *адаши, аш «плов»* – *ашди, адми «человек»* – *адмийи, хала «тетя»* – *халайи* и т. д.

В говорах северного наречия после гласных –д переходит часто в –р, а в этгском диалекте сохраняется и не переходит в –йи как в нитрикском диалекте, сравним: *нитр. халу* – *халу* (мн.ч.) – *халули, сув. халу* – *халури, этег. халу* – *халуди* и др. В некоторых словах с исходом на –йи в говорах северного наречия, –йи является корневым звуком, утраченным в нитрикском диалекте, сравним: *нитр. хю «мука»* – *хойи, сув. хюй* – *хойи; нитр. дада «мать»* – *дадайи, сув. дадай* – *дадайи, нитр. хъа «шерсть»* – *хъайи, сув. хъай* – *хъайи* и др.

Так, аффиксы –ли, –ру преимущественно употребляются с существительными, обозначающими птиц (*леъ «курица»* – *леъли, люкъ «орёл»* – *люкъру* и др.), аффикс –ни с названиями непарных органов человека (*уше «рот»* – *ушени, дюд «горло»* – *дюдни* и др.).

Двусложные и многосложные слова с определенными суффиксами, а также субстантивированные части речи образуют эргатив стандартно. Так, например, от всех субстантивированных частей эргатив образуется в классе разумных существ –и, а в классе неразумных существ посредством, –ди (*ужур «хороший»* – *ужури, ужуб* – *ужуди, аъхюр «большой»* – *аъхюри, аъхюй* – *аъхюди, гъафир «пришедший»* – *гъафири, гъафиб* – *гъафибди, йизур «май»* – *йизури, йизуб* – *йизубди* и др.). Существительные с суффиксами –вал, –ин, –ал, образуют эргатив посредством показателя –и (*шадвал «радость»* – *шадвали, сирин «тень»* – *сирни, тюрк1ал «прыжок»* – *тюрк1ли* и др.), с суффиксами –чи посредством –йи (*гъарачи* – *гъарачийи «цыган»* и др.); с суффиксом –шин посредством –у (*к1арушин «чернота»* – *к1арушну, к1арушину, ликушин* – *ликушну, ликушину* и др.). Как видно из примеров, гласные –и, –а в указанных суффиксах при утрате ими ударения, выпадают, что имеет место и при образовании от них мн. числа (*сирин «тень»* – *сирнар, т1урк1ал* – *т1урк1лар, гъарачи* – *гъарачийр, к1арушин* – *к1арушнар* и др.). Аналогичное явление наблюдается и при образовании эргатива единственного и именительного множественного числа от масрадной и именной формы глагола с суффиксами –уб (–убб), *бик1уб «писать»* – *бик1бу, бик1бар; аьлхюб «смеяться»* – *аьлхьбу, аьлхьбар; жаргъуб «бегать»* – *жаргъбу, жаргъбар* и т. д.

Редукция гласных в этих падежах в связи с утратой ими ударения происходит не только в словах с суффиксами, но и в производных двух и многосложных словах, включая и заимствованные слова: *сумчар «свадьба»* – *сумчир, сумчрар, бачук1 «папах»* – *бачк1и, бачк1ар, чянях «корыто»* – *чянхи, чянхар, шишал «мешок»* – *шишли, шишлар, шюше «стекло»* – *шюшди, шюшийр, кагъаз «бумага»* – *кагъзи, кагъзар, чамадан «чемодан»* – *чамадани, чамаднар, памадур «помодор»* – *памадари* и т. д.

В подобных случаях выпадении гласных не происходит, если при их редукции появляются трудные для произношения сочетания согласных: сравним: *сумаг «барашек»* – *сумги, но гадраг* – *гадраги (гадраги трудно произносится) тюфенг «кружбе»* – *тюфенеи (тюфенеи трудно произносится), барут «порох»* – *бартти, бартар, но гуеурт «сера»* – *гуеурти, гуеуртар* и т. д.

В склонении некоторых местоимений имеются отдельные отклонения от общего правила образования эргативного падежа.

В личных местоимениях 1 и 2 лица форма эргатива совпадает с формой именительного падежа, хотя отвечает на вопросы эргативного падежа, сравним: *фуж? «кто?»* – *узу «я», уху (инклюзив), учу (эксклюзив), «мы», уву «ты», учу «вы»* и *шли? фиди?* (вопросы эргативного падежа) – *уу, уху, учу, учу: Узу (фуж?) даахнадарза «Я не сплю», Узу (шли?) к1аж бик1ураза «Я письмо пишу»* и др.

Указательные местоимения в говорах нитрикского диалекта образуют эргатив в классе разумных существ посредством двух аффиксов –еу или –гъу, из которых в литературном языке принят второй показатель: *му «этот»* – *муву, му-*

*гъу, гъадму «тот»* – *гъадву, гъадгъу, думу «вблизи»* – *дуву, дугъу*. Кроме того, в двусложных указательных местоимениях второй слог –му при склонении выпадает (*гъадму* – *гъадгъу, гъадди* и т. д.).

Следует отметить, что указательное местоимение *думу* в табасаранском языке одновременно выступает и как личное местоимение (что имеет место и в некоторых других языках): *думу «он»* – *дугъу* (в классе неразумных существ *думу* – *диди*), сравним: *Думу йиз чеве ву «Он мой брат»* – *Думу йигъан гужал марх гъубгъийи «В тот день сильный дождь пошел»*.

Возвратное местоимение *уче «сам»* образует эргатив супплетивно: *уче* – *чав*, сравним: *Думу уче ужур бай ву «Он сам хороший парень»*. *Гъарар бали чав кивну «Дерево парень сам посадил»*.

В хивском говоре нитрикского диалекта формы возвратного и притяжательного местоимения 2 лица совпали: *уче гъафну «сам пришел»*, *уче хал «ваш дом»* – *литературное уче гъафну, но уче хал*.

Вообще нужно еще раз заметить, что в табасаранском языке ударение играет большую разрушительную роль основы и даже корня слова, особенно в южных говорах нитрикского диалекта. Так, например, в хивском говоре даже в односложных словах при образовании эргатива в связи с переходом ударения на аффикс эргатива происходит выпадение гласных, иногда с изменением звукового состава корня: *сил «свинья»* – *сли (сили), хил «рука»* – *хли (хили), фу? «что?»* – *фтти (фиди), шид «вода»* – *штту (шиду)* и др. Эти формы, употребляемые раньше и в литературном языке, в настоящее время пишутся с сохранением фонетического состава корня слова без изменения (*сили, хили, фиди, шиду* и др.).

Эргативный падеж в предложении выступает в качестве субъекта и режера орудия действия.

По нашему мнению, эргативный падеж исторически является как падежам орудия действия, так и субъекта действия.

При этом первоначально не было дифференциации между их значениями. Например, предложения типа: *Дурххи хамхар хъядьбхну*, воспринималась и как *«Пила распилила бревно»* и *«Пилой распилили бревно»*. Впоследствии при возросшей необходимости персонификации субъекта действия *адашди «отец»* (*Адашди дурххи хамхар хъядьбхну*) орудия действия постепенно начало выражаться местными падежами (*дурхнихъди, дурхнихъди, дурххиинди*) которые наряду с пространственными значениями в табасаранском языке в настоящее время выражают и значение орудия действия.

Родительный падеж во всех диалектах табасаранского языка образуется посредством показателя –н от эргативного падежа как в единственном, так и множественном числе: *нис «сыр»* – *нису, нисун, нисар* – *нисари, нисарин; хил «рука»* – *хили, хилин, хилар, хилари, хиларин; рухъ «железо»* – *рухъу, рухъан, рухъари, рухъарин* и др.

При образовании родительного падежа в единственном числе аффикс –у во многих случаях, а в аффиксах –ну, –ру во всех случаях переходит в –а (который сохраняется в дальнейшем во всех остальных падежах), сравним: *дук1 «просо»* – *дук1у – дук1ун, но ук1 «трава»* – *ук1у, ук1ан, унт1 «лоб»* – *унт1у, унт1ан, луф «голубь»* – *луфру – луфран, мелз «язык»* – *мелзун, мелзан, гаф «слово»* – *гафну, гафнан* и др. Нужно заметить, аффикс –у (как сохранившийся в косвенных падежах, так и перешедший в них, в –а) при утрате ударения в исходных местных падежах выпадает: *дук1 – дук1у, дук1ун, дук1ан (дук1уан), ук1 – ук1у – ук1ан – ук1ан (ук1аан)* и др.

Сравнение данных форм с фактами родственных лезгинского и агульского языков дает основание предположить, что исторически в этих словах в эргативе также выступал гласный –а, сравним: *таб. баб – бабу – бабан, лезг. ппаб – ппапан, таб. руш – шуру – шубар, лезг. руш – руша – рушан, агул. руш – руша – рушан* и другие. В настоящее время в табасаранском языке, а в эргативе выступает только в одном слове: *юк1е – к1ва «сердце»* [4].

Формы родительного падежа от личных местоимений, образуемые несколькими своеобразно, в настоящее время рассматриваются как притяжательные местоимения, сравним: *узу «я»* – *йиз «мой», уву «ты»* – *яв «твой», уху «мы с вами»* – *ихъ «наш с вами», учу «мы»* – *ич «наш», учу «вы»* – *иче «ваш», думу «он»* – *дугъан, дидин «его», дурар «они»* – *дурарин «их»* и др.

Следует отметить, что формы родительного падежа от существительных также рассматриваются как притяжательные или относительные прилагательные: *хил «рука»* – *хилин «ручной», рухъ «железо»* – *рухъан «железный», баб «мать»*, – *бабан «маменькин», «родной», хала «тетя»* – *халайин «тётин», чи «сестра»* – *чуччун «сестрин»* и т. д.

Выступая в атрибутивно – предикативной функции, формы родительного падежа принимают подобно прилагательным классные показатели, сравним: *чуччун ат1нар «сестрины носки»* – *ат1нар чуччундар вуи «носки сестрины были», яв туп «твой мяч»* – *явб дар «мяч не твой»* и т. д.

Родительный падеж в табасаранском языке отличается от всех остальных падежей ещё и тем, что выступая без определяемого слова в субстантивированном виде, они начинают изменяться по падежам и имеют полное склонение (в том числе и форму второго родительного падежа): *кьабирун «стариковский»* – *кьабирунуб «стариковское»* *кьабирунубди (эрг. пад.), кьабирунубдин (род. пад.), йиз «мой»* – *йизур «мой» (о человеке), йизури (эрг. пад.), йизурин (род. пад.)* и др.

В предложении родительный падеж выступает в основном в роли определения, реже косвенного дополнения, сравним: *дахнин лаваш» пшеничный ла-*

ваш» (лепешка), сь дяхнин «мерка пшеницы», рухъан ряхъ «железная дорога», рухъан тики «кусок железа» и др. Вопрос о лексикализации формы родительного падежа, выступающей в функции прилагательного в дагестанских языках, явление спорное.

Обычно эти формы в словарях не даются как самостоятельные лексемы.

В табасаранском языке, на наш взгляд, есть все основания считать их таковыми [5].

Дательный падеж в нитрикском диалекте образуется путем присоединения к косвенной основе показателя –з: гъуниши «сосед» – гъуниши (эрг.пад. – гъуни-

диш «соседу», юлдаш «товарищ» – юлдиш (эрг.пад. – юлдишиш «товарищу», луф «голубь» – луфру – луфраз, уву «ты» – увуш, учу «вы» – учуш и т. д.

В говорах северного наречия в качестве показателя дательного падежа выступает –с (уьлдишис, ивус, ичвус и др.).

Дательный падеж в предложении выступает в качестве косвенного дополнения, а в дативной конструкции предложения с глаголом чувственного восприятия – субъекта действия, сравним: Узуш шид ча «Мне воды дай» – Узуш аьлапат гъябкъюнуз «Я чудо увидел» и др. Кроме того, дательный падеж вытеснил один из местных падежей: и др.

#### Библиографический список

1. Дирр А.М. *Грамматический очерк табасаранского языка*. СМОМП.К. Тифлис, 1905; Вып. 35.
2. Курбанов К.К. *Грамматические классы слов табасаранского языка*. Махачкала: Изд-во ДГУ, 1995.
3. Загиров З.М., Загиров В.М., Курбанов К.К., Ханмагомедов Б.Г.-К., Шалбузов К.Т. *Современный табасаранский язык*. Изд. 2-е, доп. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
4. Бокарев А. Локативные и нелокативные значения местных падежей в дагестанских языках. *Язык и мышление*. Ленинград, 1948; Т. 2.
5. Ханмагомедов Б.Г.-К. *Система местных падежей в табасаранском языке*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1958.

#### References

1. Dirr A.M. *Grammaticheskij ocherk tabasaranskogo yazyka*. SMOMP.K. Tiflis, 1905; Vyp. 35.
2. Kurbanov K.K. *Grammaticheskie klassy slov tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Izd-vo DGU, 1995.
3. Zagirov Z.M., Zagirov V.M., Kurbanov K.K., Hanmagomedov B.G.-K., Shalbulov K.T. *Sovremennij tabasaranskij yazyk*. Izd. 2-e, dop. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2014.
4. Bokarev A. Lokativnye i nelokativnye znacheniya mestnyh padezhej v dagestanskij yazykah. *Yazyk i myshlenie*. Leningrad, 1948; T. 2.
5. Hanmagomedov B.G.-K. *Sistema mestnyh padezhej v tabasaranskogo yazyke*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1958.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 81'33:070(410)

**Svistunova N.I.**, Cand. Sciences (Philology), senior lecture, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: nata.swi@yandex.ru  
**Kokuze O.A.**, MA student, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: okokuze@mail.ru

**VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT COUNTRY LIFE IN BRITISH LINGUISTIC CULTURE (ACCORDING TO THE MAGAZINE "COUNTRY LIFE")**. The article deals with a concept of British linguistic culture COUNTRY LIFE. A brief review of some investigations in the field of concepts as a linguo-cognitive and linguo-cultural phenomenon is given. The concept under study consists of the components "architecture and interior", "nature and landscape", "countryside lifestyle", "countryside inhabitants", "cultural facilities". It is stated that the linguistic means, representing the above mentioned components, make actual culturally-significant for British linguistic culture notions: patriotism, historicity, beauty, majesty, statusness, clanship, privacy, elitism. The most frequently used constructions are constructions with evaluating adjectives according to the pattern Adj+N and participial and verbal constructions according to the pattern PI+prep+Obj, V+prep+Obj, to be+Adj.

**Key words:** concept, British linguistic culture, ethno-specific features

**Н.И. Свистунова**, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной лингвистики и теории языка, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: nata.swi@yandex.ru

**О.А. Кокузе**, магистрант, Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: okokuze@mail.ru

## ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА COUNTRY LIFE В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «COUNTRY LIFE»)

В статье анализируется концепт британской лингвокультуры COUNTRY LIFE. Дан краткий обзор исследований в области концепта как лингвокогнитивно-го и лингвокультурного явления. Исследуемый концепт представлен компонентами «architecture and interior», «nature and landscape», «countryside lifestyle», «countryside inhabitants», «cultural facilities». Установлено, что языковые средства, репрезентирующие данные компоненты, актуализируют культурно-значимые для британской лингвокультуры понятия: патриотизм, историчность, красоту, величественность, статусность, семейность, уединенность, элитарность. Наиболее частотными конструкциями являются конструкции с оценочными прилагательными по модели Adj+N, а также причастные и глагольные конструкции по модели PI+prep+Obj, V+prep+Obj, to be+Adj.

**Ключевые слова:** концепт, британская лингвокультура, этноспецифичность.

В данной статье предпринята попытка анализа концепта COUNTRY LIFE как феномена британской лингвокультуры. Интерес к нему обусловлен тем, что концепт COUNTRY LIFE – это не просто сборник идей, обобщенных одной темой, это настоящий феномен, стихийное явление, образовавшееся вокруг эмоционально-психологического фактора, укрепившееся и образовавшее целую культуру, особенно актуальную сейчас, когда все большее число урбанизированных британцев стремится приобрести свое жилье за городом. Таким образом, актуальность выбранной темы и её относительная новизна обусловлена необходимостью детального изучения специфики английского менталитета, для поддержания культурных связей, и проведение параллелей между культурами.

Рассмотрим различные подходы к определению концепта. В.Н. Телия понимает под концептом знание, культурный опыт, традиции. Это связующее звено, объединяющее, с одной стороны, тело знака в цепочку, с другой – понятия, стереотипы [1, с. 215].

Е.С. Кубрякова рассматривает концепт как лингвокогнитивное явление, это строительный материал для создания некой целостной картины мира, приводящий человека от многообразия всяких представляемых явлений к чему-то единому [2, с. 90].

Н.Д. Арутюнова понимает концепт как лингвокультурное явление, где концепт как вторичное понятие, появившееся в результате объединения жизненного опыта, традиций, мировосприятия, входит в связь с религией, искусством, фоль-

клором, психологией и идеологией. По её мнению, концепты являют собой «своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром» [3, с. 3].

Логико-концептуального подхода к определению концепта придерживается А. Вежбицкая. Она делает акцент на этноспецифичности, которую можно использовать для сравнения культур разных народов с целью изучения их уникальности и сходства [4, с. 326].

Подобных точек зрения придерживаются Н.К. Рябцева, соотносящая концепт с человеческим опытом, который имеет логично организованную динамическую структуру [5, с. 77], В.И. Карасик, определяющий концепт как лингвокультурное явление, как «многомерное смысловое образование» и состоящее из понятийной, образной и ценностной сторон [6, с. 91], С.Г. Воркачев относящий концепт к номинанте семиотической категории и использующий термин «лингвокультурема» [7, с. 10], В. Маслова, считающая концепт основным элементом мировоззрения, определяемого культурой и включающего общечеловеческий компонент, национально-культурный, социальный, групповой и индивидуально-личностный [8, с. 51].

Итак, концепт является языковой проекцией сознания народа, базовым понятием, позволяющим людям формировать представления о феноменах окружающей действительности. Отметим также, что концепт COUNTRY LIFE формировался в умах британцев на протяжении долгих лет и стал неотъемлемой частью их повседневной жизни, влияя не только на мировоззрение и категориза-

цию мира, но и являясь отправной точкой, обобщающей общечеловеческий опыт и формирующий крепкую связь между лексической формой и её когнитивным значением. Ассоциативно, значение COUNTRY LIFE можно рассматривать как часть исторически сложившейся позиции, основанной не только на первобытном инстинкте, присущим многим сообществам, не только человеческим, но и животным, но и на дальнейшем когнитивном укреплении понятия «домашний», «свой», «родина», «собственность», в связи с формированием обособленных ячеек общества, таких как, например, семья, в формальном смысле этого слова, а также на позиционной иерархии, выстроенной вместе с понятием «landlord», и давлением капитализма [9].

Концепт COUNTRY LIFE является далеко не таким простым, и не может быть интерпретирован просто как «сельская жизнь», в этот концепт с течением времени укладывалось огромное количество многогранных понятий, продиктованных временем и спецификой условий, в которых проживали британские подданные.

Как показал анализ журнала «Country Life», языковые средства репрезентируют следующие компоненты концепта COUNTRY LIFE:

- 1) *architecture and interior: house, rectory, pub, farm, farmhouse, cabinetry, commode, villa, building, vicarage, estate, garage;*
- 2) *nature and landscape: hamlet, village garden, blossom, leaf, flower, berry, tree, land, location, area, landscape;*
- 3) *countryside lifestyle: gardening, growing, landscaping, planting, horticultural, hunting, fishing;*
- 4) *countryside inhabitants: farmers, people, Englishwoman, Englishman, gentleman, lady, couples;*
- 5) *cultural facilities: heritage, symbol, symbolic, monument, atmosphere.*

Компонент «architecture and interior» репрезентирован словосочетаниями с оценочными прилагательными, указывающими на следующие качества:

- 1). Красоту и внешнюю привлекательность здания: *stunning home, elegant rectory, handsome former vicarage, beautiful house, attractive house, delightful farm, picturesque rectory.*

Загородная архитектура поражает воображение любого, кто созерцает её величелие:

*North Manor House is a stunning home that occupies an enviable location on the edge of the much sought after village of Upwey* [10, p. 12].

Подчеркивается элегантность построек, их красота и привлекательность:

*An elegant rectory standing in an elevated position on the edge of the village* [11, p. 3].

*An extremely handsome former vicarage situated in this popular rural village close to excellent amenities and mainline communication* [12, p. 2].

- 2). Величественность строений: *glorious building, significant house, outstanding estate, magnificent former vicarage.*

Дом, как архитектурное сооружение, представляется величественным и описывается как выдающийся объект, имеющий большое значение:

*A significant house in Hollingbourne* [10, p. 2].

*Outstanding agricultural and sporting estate* [13, p. 10].

- 3). Материалы, из которых построены здания: *thatched pub, wooden boards. This quietly placed, thatched country pub* [14, p. 40].

*However, a line has been drawn over the flooring. Colette's plan to pull up the ancient flowered pub carpet and polish the wooden boards beneath has been thwarted* [15, p. 49].

- 4). Статусность архитектурного сооружения: *idyllic farm, luxurious cabinetry, family house.*

По мнению британцев, ферма имеет статус идеального места:

*An idyllic north Costwold farm* [16, p. 17].

Статус владельца дома подчеркивает интерьер дома, дорогой и роскошный:

*Luxurious cabinetry for every room* [17, p. 12].

Статус семейного дома обладает особой притягательностью и представляет интерес для людей, имеющих большую семью:

*A recently renovated and significant extended family house which stands on a large plot* [14, p. 2].

- 5). Спокойствие и умиротворенность обстановки, окружающей загородный дом: *peaceful ensemble of terraces, tranquil farm, quiet house.*

*Located on the highly regarded Crow Estate in Oxshott, one of the most anticipated quiet houses to be offered for sale in recent times.* [18, p. 3].

*Looking back from here across the peaceful ensemble of terraces, one's eye is drawn to four stone relief panels set on the wall of the house above the front door* [19, p. 102].

- 6) Стиль: *Chinoiserie commode, neo-Gothic villa, Victorian house, Georgian buildings, Elizabethan former rectory, Tudor building.*

Ощущение духа времени присутствует в интерьере и связывает дизайн с конкретной исторической эпохой: подражание традиционным китайским мотивам и техникам, и характерным именно для западной культуры в 18м веке, неоготический стиль, характеризующийся тем, что все элементы декора внешнего фасада стремятся вверх, Викторианский стиль, характеризующийся эклектикой множества живописных элементов декора, Григорианский стиль, озаменованный королевским убранством и ассоциируемый с богатством и роскошью:

*A Chinoiserie red lacquer serpentine bomb commode* [10, p. 137].

*A luxurious 19th century neo-Gothic villa* [14, p. 10].

*Unbeautiful unlisted Victorian house set in a peaceful location with stunning views* [12, p. 12].

*By stages through the 18th and 19th centuries, Liverpool brought into being perhaps the greatest Georgian civic buildings in Britain, as Steven Brindle explains* [20, p. 44].

Следует отметить обилие вторично-предикативных конструкций, указывающих на историчность архитектурных сооружений: *dating back, build in past, steeped in history*, дополнительные атрибуты богатства и красоты: *surrounded by a partially walled gardens*, единение зданий с ландшафтом: *to fit beautifully with the narrative of its glorious surroundings*, спокойствие, тишину и уединенность строения: *enjoying a private position*.

Таким образом, компонент «architecture and interior», репрезентируется оценочными прилагательными в конструкции Adj + N., указывающими на красоту, элегантность, притягательность, идеальность, величественность, умиротворенность, спокойствие, дороговизну, статусность и семейность, а также на причастность к истории, принадлежность к стилю, и материал, из которого сделана постройка. Историчность репрезентируется вторично-предикативными конструкциями Pl+prep+object и Pl+prep+object, а также глагольной конструкцией V+prep+object, и конструкциями Pl+object, передающими базовые и культурно-значимые для британской лингвокультуры понятия умиротворенности, статусности и чувства единения с ландшафтом.

Компонент «nature and landscape» репрезентирован словосочетаниями, образованными по модели Adj+N и вербализован оценочными прилагательными, которые подчеркивают помимо красоты природы, статусности, спокойствия, умиротворенности также патриотизм и цветовую гамму некоторых явлений природы. Проиллюстрируем некоторые из перечисленных признаков концепта.

Садово-парковая культура Британии имеет огромное значение, задача по поддержанию сада для многих садоводов является основой социальных и конкурентных отношений. Сад отражает статус человека, помогает его самовыражению, что реализуется прилагательными *beautiful, charming, nice, family*.

*Believed to have been built pre 1570s, Rookery Brook comes full of charm and character and with six acres of beautiful gardens and woodland* [16, p. 120].

Природная цветовая гамма репрезентирована яркими жизнеутверждающими цветами, отражающими настроение сезона:

*Цвета весны: pink blossom, white blossom, violet flowers:*

*The feature most likely to first catch your eye is one of the oldest an exceptionally large Kanzan cherry tree, which, at this time of year, is completely smothered in shocking-pink blossom* [21, p. 61].

*Цвета осени: orange patio rose, Golden Leaf, yellow ash tree:*

*Painted in October of 1953, The Golden Leaf is both metaphysical landscape and self-portrait, and like much of Mary Newcomb's work, illustrates how the Norwich countryside deeply informed her imagination* [22, p. 62].

*Цвета лета: green willow, creamy-green cowl:*

*The berries develop in summer warmth, the creamy-green cowl and leaves rot away* [23, p. 124].

Чувство патриотизма и гордости за свою хорошо ухоженную территорию передается глагольной конструкцией to be+V: *are proud of areas, landscapes are well kept.*

*Those of us who are proud of our areas of outstanding natural beauty are also incensed by the plethora of oversized, duplicative and insensitively sited road signs that infest our countryside and villages* [12, p. 28].

Компонент «countryside lifestyle» репрезентирован глагольными и вторично-предикативными конструкциями: *develop the garden (V+object), plant extensive mixed-flower beds, growing plants (Pl+object)*, а также отглагольными существительными *landscaping, planting, gardening, family hunting lodge, royal hunting ground, fishing (VN)*. Данный компонент демонстрирует род деятельности сельских жителей.

Охота является исконно британским времяпрепровождением, для них это настоящее удовольствие, а также может восприниматься как семейное занятие:

*Former Chisholm family hunting lodge, set in mature grounds with river frontage* [24, p. 123].

Особенно характерно это занятие для представителей высшего класса, привилегированных особ, в большинстве своем охотничьи угодья принадлежат королевским семьям:

*For fellow Arborealists Julian Perry, the most pressing concern is the threat to the life of trees. His new solo exhibition, 'When Yellow Leaves', opening at Maccalls Gallery in Paddock Wood, Kent on September 19, examines the effects of environmental stress and disease on the native trees of various locations including Epping Forest, once a royal hunting ground and now a glorified traffic island* [25, p. 87].

Во многих номерах журнала мы можем найти рубрику «What to drink this week», где редакторы советуют те или иные алкогольные напитки, описывая их историческую и культурную значимость для британцев, а также советуют какие популярные пабы или другие культурные заведения можно посетить. Типичная британская черта характера – сдержанность в выражении эмоций, стойкость перед невзгодами и трудностями – передана фразеологизмом: *keep a stiff upper lip with fine bottle of brandy*.

*Keep a stiff upper lip with fine bottle of brandy, recommends Harry Eyres* [26, p. 23].

Таким образом, традиционными занятиями для сельских жителей являются охота и рыбалка, что указывает на связь с историей. Что касается отдыха, британцы предпочитают проводить время в кругу семьи, прогуливаться, выпивать и находится в спокойной обстановке, что показывает их размеренный и сдержанный образ жизни.

Компонент «countryside inhabitants» включает номинации жителей сельской местности, которые можно классифицировать по следующим группам:

- по принадлежности к разным этносам: *Englishwoman, Englishman, Irishman, Scotsman*.

*I don't personally know anyone who would vote for Donald Trump. At least, I didn't until a lunch party at which I met an American married to an Englishwoman* [12, p. 35].

- по роду деятельности: *fishermen, cheesemakers*.

*Coast by Rachel Allen of Ballymaloe fame (Harper Collins, £25\*£20), explores coastal Ireland from Cork to Donegal, where one meets fishermen, farmers and cheesemakers* [27, p. 120].

- по принадлежности к определенному сословию: *country gentlemen, lady*. *The setting has survived almost unaltered from that day to this, but should any prospective purchaser find it hard to imagine a family living in a house currently peopled by pianos, he has only to browse Hussey's pages to see how the interior was furnished by a well-heeled country gentleman and art collector of the mid 20th century* [15, p. 58].

- по возрастному критерию: *country children, young farmers*

*Prince's Countryside Fund (PCF) Land Rover Bursary Scheme launched with a splash in Cumbria last month when The Prince of Wales joined young farmers to learn practical flood-resilience driving skills* [10, p. 31].

- по состоянию: *wealthy sporting landowners*:

*Two out of three ain't bad. Many sportsmen and women were brought up to hunt, shoot or fish and others discover these passions in later life, but few retain the wherewithal, time, fitness and enthusiasm to do all three like the wealthy sporting landowners and dashing young blades of pre-First world war times* [24, p. 52].

- по роду деятельности: *pig farmer, dairy farmer, tenant farmer, sheep farmers, local farmer, gardening friends gardening team gardening couples*.

*Upland sheep farmers are fighting back against accusations that their animals cause flooding and biodiversity* [26, p. 18].

Итак, языковые средства, репрезентирующие данный компонент, являются прямыми номинациями возраста, образа жизни, социального сословия, культурной принадлежности, рода деятельности.

Компонент «cultural facilities» представлен культурными объектами сельской местности, в качестве которых выступают такие значимые объекты культурного наследия Великобритании как маяки, мельницы, фермы, являющиеся символами сельской жизни; музеи, картины, объекты искусства, в которых сосредоточена историческая память о деревенской жизни; археологические достопримечательности графств, как, например, Стоунхендж и такие природные объекты, как озера и растения, которые являются символами сельской местности.

Артефакты британского наследия репрезентируются различными конструкциями: *is interested in lighthouses for their symbolic significance* (to be+Adj),

*focused on the heritage* (PII+prep+object), *have a long heritage of hunting* (V+object).

Маяк на картине художника является символом Великобритании, так как страна находится на островах, и окружена морем, это водотерма Британии, поэтому она вызвала интерес художника:

*Jeremy Gardiner is interested in lighthouses for their symbolic significance as well as their architectural beauty and these feats of engineering are the theme of his latest show (above: Hartland Point lighthouse, Devon)* [28, p. 81].

Национальный музей Шотландии вмещает в себя различные культурные объекты и является отражением патриотизма: *focused on the heritage of the Islands*:

*The museum, housed in a new building by Malcolm Fraser, focused on the heritage of the Islands and has also put newly on display objects returned by the NMS that have never been seen in public before* [12, p. 36].

Музыкальный музей «Finchcocks» описывается как место с дружелюбной и очаровательной атмосферой:

*Finchcocks has a delightfully friendly atmosphere* [10, p. 112].

Стоунхендж это мегалит, являющийся не только символом Великобритании, но и графства Уилтшир, историчность которого подчеркивается словосочетанием *ancient monument*:

*A planned road tunnel could lead to the ancient monument losing its UNESCO World Heritage status, says the Stonehenge Alliance* [27, p. 51].

Цветок колокольчика является символом сельской местности Британии, восхищение красотой дикороса находит свое подтверждение в словосочетаниях: *breathtaking wildflower, magical carpets of bluebells, iconic symbol, beautiful blue haze, sweet scent*:

*Each spring, across the UK, you'll find one of the most breathtaking wildflower displays in the world. Magical carpets of bluebells transform our woodland with their beautiful blue haze and sweet scent. They are an iconic symbol of our countryside and the UK is home to over half the global population* [12, p. 63].

Проявление патриотизма и гордости за свое культурное наследие можно увидеть в том, как британцы пытаются защищать свою культурную собственность даже на других континентах. Например, городской ботанический сад был назван британским наследием, несмотря на то, что находится в Индии: *Britain's overseas heritage, Lakes' natural and cultural heritage*:

*Important elements of Britain's overseas heritage are falling to pieces for want of practical support and interest from the UK* [26, p. 30].

*We remain as committed as ever to the protection and enhancement of the Lakes' natural and cultural heritage, as shown in the application to UNESCO for World Heritage Site status, which we have been very active in supporting* [29, p. 55].

Компонент «cultural facilities» репрезентирован конструкциями V+prep+object, to be+Adj, V+object и Adj + N, указывающими на культурные ценности британской культуры, являющимися важными для британцев. Оценочные прилагательные подчеркивают связь британской культуры с историей и патриотичное отношение британцев к своему культурному, материальному и природному наследию.

Итак, данные компоненты, репрезентирующие концепт COUNTRY LIFE, актуализируют культурно-значимые для британской лингвокультуры понятия: патриотизм, историчность, красоту, величественность, статусность, семейность, уединенность, элитарность.

#### Библиографический список

- Телия В.Н. *Русская фразеология. Прагматический, семантический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996.
- Кубрякова Е.С. *Категоризация мира: пространство и время*. Материалы науч. конф. Москва: Диалог – МГУ, 1997: 3 – 14.
- Арутюнова Н.Д. Введение. *Логический анализ языка: Ментальные действия*. Сб. статей. Под ред. Н.К. Рязцовой. Москва: Наука, 1993.
- Вежбицкая А. *Язык. Культура. Познание*. Под редакцией М.А. Кронгауз. Москва: Русские словари, 1996.
- Рязцова Н.К. *Логический анализ языка. Языки этики*. Москва: Языки русской культуры, 2000.
- Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Сб. науч. тр. Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001: 75 – 80.
- Воркачев С.Г. *Любовь как лингвокультурный концепт*. Москва: Гнозис, 2007.
- Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва: Академия, 2001.
- Юрина О.Ю. Народные британские концепты как основные единицы британского мировоззрения в когнитивной лингвистике. *Научный альманах*. 2016. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26286049>
- Country Life Magazine*. 2016; April 6. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2017; June 7. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; August 3. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; August 17. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2015; April 15. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; August 10. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2019; April 24. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2018; December 5. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; July 27. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; October 12. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; October 26. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2017; June 7. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; October 18. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2018; August 1. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; September 26. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2018 July 18. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2016; August 10. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
- Country Life Magazine*. 2015; November 25. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>

28. *Country Life Magazine*. 2019; March 3. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>  
 29. *Country Life Magazine*. 2016; September 21. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>  
 30. *Country Life Magazine*. 2019; January 16. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>

## References

1. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Pragmaticheskij, semanticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1996.
2. Kubryakova E.S. *Kategorizaciya mira: prostranstvo i vremya*. Materialy nauch. konf. Moskva: Dialog – MGU, 1997: 3 – 14.
3. Arutyunova N.D. *Vvedenie. Logicheskij analiz yazyka: Mental'nye dejstviya*: sb. statej. Pod red. N.K. Ryabcevoj. Moskva: Nauka, 1993.
4. Vezhbičkaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Pod redakciej M.A. Krongauz. Moskva: Russkie slovari, 1996.
5. Ryabceva N.K. *Logicheskij analiz yazyka. Yazyki 'etiki*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2000.
6. Karasik V.I. *Lingvokul'turnyj koncept kak edinica issledovaniya. Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*: Sb. nauch. tr. Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezh: VGU, 2001: 75 – 80.
7. Vorkachev S.G. *Lyubov' kak lingvokul'turnyj koncept*. Moskva: Gnozis, 2007.
8. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva: Akademiya, 2001.
9. Yurina O.Yu. *Narodnye britanskije koncepty kak osnovnye edinicy britanskogo mirovozzreniya v kognitivnoj lingvistike. Nauchnyj al'manah*. 2016. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26286049>
10. *Country Life Magazine*. 2016; April 6. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
11. *Country Life Magazine*. 2017; June 7. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
12. *Country Life Magazine*. 2016; August 3. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
13. *Country Life Magazine*. 2016; August 17. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
14. *Country Life Magazine*. 2015; April 15. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
15. *Country Life Magazine*. 2016; August 10. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
16. *Country Life Magazine*. 2019; April 24. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
17. *Country Life Magazine*. 2018; December 5. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
18. *Country Life Magazine*. 2016; July 27. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
19. *Country Life Magazine*. 2016; October 12. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
20. *Country Life Magazine*. 2016; October 26. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
21. *Country Life Magazine*. 2017; June 7. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
22. *Country Life Magazine*. 2016; October 18. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
23. *Country Life Magazine*. 2018; August 1. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
24. *Country Life Magazine*. 2016; September 26. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
25. *Country Life Magazine*. 2018 July 18. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
26. *Country Life Magazine*. 2016; August 10. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
27. *Country Life Magazine*. 2015; November 25. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
28. *Country Life Magazine*. 2019; March 3. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
29. *Country Life Magazine*. 2016; September 21. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>
30. *Country Life Magazine*. 2019; January 16. Available at: <https://www.countrylife.co.uk/>

Статья поступила в редакцию 11.07.19

УДК 82/821.0

**Sutaeva (Ismailova) Z.R.**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Institute of Language, Literature and Arts n. a. G. Tsadasa, Dagestan Scientific Centre, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: [z.ismailova.1967@mail.ru](mailto:z.ismailova.1967@mail.ru)

**MAGOMED KUSHIEV AND HIS "MEMORIES OF EXPERIENCES"**. The work analyses notes of M.G. Kushiev, Dagestan goldsmith-gunsmith. In the memoirs M. Kushiev told about his unique and rich experiences of his life. Description of Magomed Kushiev's life is also a story about the life of thousands of Dagestan migrants and workers – masters of various professions and crafts, who regularly left their villages in search of work. The notes of M. Kushiev have obvious folk roots, as in the story, and the form. In addition, there is a similarity with the European adventure novel. But the main value of Kushiev's memoirs is that readers can see the world of the late XIX<sup>th</sup> – early XX<sup>th</sup> centuries through the eyes of the Dagestanis of this period.

**Key words:** memoirs, reminiscences, jewelry art, jeweler-gunsmith, workers-migrants, folklore motives, travel notes, biography, style.

**З.Р. Сутаева (Исмаилова)**, канд. филол. наук, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы ДНЦ РАН, г. Махачкала, E-mail: [z.ismailova.1967@mail.ru](mailto:z.ismailova.1967@mail.ru)

## МАГОМЕД КУШИЕВ И ЕГО «ВОСПОМИНАНИЯ О ПЕРЕЖИТОМ»

Статья посвящена запискам М.Г. Кушиева, дагестанского златокузнеца-оружейника. В мемуарах М. Кушиев поведал о своей своеобразной и богатой впечатлениями жизни. Описание жизни Магомеда Кушиева – это рассказ также о жизни тысяч дагестанских отходников – мастеров различных профессий и ремесел, регулярно уезжавших из своих сёл на заработки. Записки М. Кушиева имеют очевидные фольклорные корни, как по сюжету, так и по форме. Помимо этого, прослеживается сходство с европейским авантюрическим романом. Но основная ценность мемуаров Кушиева в том, что мы можем увидеть мир конца XIX – начала XX веков глазами дагестанца этого периода.

**Ключевые слова:** мемуары, воспоминания, ювелирное искусство, ювелир-оружейник, отходники, фольклорные мотивы, путевые записки, биография, стиль.

Магомед Гусейнович Кушиев – представитель дагестанских златокузнецов-оружейников и автор «Воспоминаний о пережитом», как следует из его мемуаров, был уроженцем села Кумух и родился в 1877 году, как пишет в своих воспоминаниях сам автор, во время русско-турецкой войны 1877–1878 годов. М.Г. Кушиев не сразу нашёл своё призвание, ему пришлось преодолеть немало препятствий и прервать на избранном им пути. Родители пытались дать ему основательное духовное образование, но Магомед с раннего детства стремился освоить ремесло и избегал изучения духовной литературы. В результате отец устроил его в обучение к ювелирам в село Кубачи, а потом брал его с собой на заработки в Закавказье, в Грузию, где он также работал подмастерьем у златокузнецов.

Описывая период своего обучения, Магомед Кушиев описывает также забавные эпизоды, происходившие с ним в этот период. Эти страницы характеризуют его как человека, увлеченного своим делом, но в то же время способного на веселые, а порой и довольно рискованные шутки и розыгрыши. Впрочем, это можно было бы объяснить и его возрастом, ему еще не было и 18 лет.

В поисках заработка М.Г. Кушиев изъездил Грузию, Осетию, Армению, искренне восхищаясь природой и старинной архитектурой городов, в которых он жил и работал.

М. Кушиев уже в Грузии начинает планировать поездку в Иран (Персию), Германию, надеясь завязать там полезные связи и найти возможность представиться тамошним монархам.

Магомед Кушиев постепенно мастерски овладел своим ремеслом и стал одним из лучших в своей профессии. Он уже стал выезжать со своими изделиями в Грузию, Петербург, а затем и за границу. В своих поездках М. Кушиев стремился к установлению полезных деловых связей для лучшей реализации своих изделий. Не все его поездки в деловом отношении были удачными, слишком велики были его накладные расходы: приобретение материала для работы – драгоценных металлов, инструментов и прочего, не говоря уже о дорожных тратах. Но всё это не мешало ему знакомиться с новыми местами, достопримечательностями тех городов, которые он посещал.

Умер М.Г. Кушиев в 1942 году в Турции, куда он уехал в 1920-х годах, во время гражданской войны. Возможно, эта дата не совсем бесспорна и будет в дальнейшем еще уточнена позднейшими исследованиями. О его жизни в Турции и деятельности там в этот период практически ничего не известно.

«Воспоминания о пережитом» занимают особое место в дагестанской мемуарной литературе. Их ценность в том, что они в живой, непосредственной манере обрисовывают жизнь тех дагестанцев, которые, как правило, крайне редко излагали в мемуарах обстоятельства своей жизни и жизнь своего времени. Понятно, что Магомед Кушиев путешествовал не как турист, не просто ради новых впечатлений, а ради заработка, чтобы содержать свою семью, как и тысячи дагестанцев в то время, поскольку на родине они заработать на жизнь своим семьям не могли. Этот образ жизни – отходничество – был обусловлен, прежде всего, экономическими и общественно-политическими условиями Дагестана конца XIX – начала XX века. Бедность и отсутствие заработка на родине, к тому же недостаток пахотных земель, природные условия Дагестана, когда за один день люди могли потерять весь урожай, ради которого трудились весь год, вынуждало множество дагестанцев искать работу вдали от родины. Недаром Дагестан, несмотря на всю красоту его природы, находится в так называемой зоне рискованного земледелия. Все эти факторы и порождали такое явление в Дагестане конца XIX – начала XX века, как отходничество. Впрочем, были массовые исходы людей и по иным причинам – в XIX веке – длительная война, опустошившая экономические и физические ресурсы народов Кавказа, а также религиозный фактор, ведь многие решались на отъезд из родных мест из религиозных соображений, в этом случае они уже назывались мухаджирами.

Но отходничество было особым явлением в истории Дагестана, ведь отходники уезжали, как правило, не навсегда, а на определенное время и обычно возвращались регулярно в родные места. Их образ жизни, их менталитет и изобразил Магомед Кушиев, когда описал свою жизнь в книге «Воспоминания о пережитом».

Раскрытие темы отходничества как образа жизни большей части горцев и отличает воспоминания М. Кушиева от сочинений других дагестанских мемуаристов, причем не только в содержательном плане, но и в жанрово-стилистическом отношении. В отличие от Абдуллы Омарова, Хаджи-Мурата Амирова, Абдурахмана Газикумукского, Мухаммеда Тахира аль-Карахи, Максуда Алиханова-Аварского, Гасана Алакадари и многих других авторов, Кушиев не получил ни серьезного духовного образования, ни основательного светского образования. Поэтому он мало касался этой сферы в отличие от упомянутых выше авторов [1, с. 11, 36, 70].

Магомед Кушиев мало, как мы уже отметили, затрагивает в своих воспоминаниях сферу образования в Дагестане, лишь ограничившись кратким рассказом о своем личном неудачном опыте. В это время он уже постоянно ездил на заработки в Осетию, Грузию, Армению, а затем и в Россию. Пишет он и о своих зарубежных поездках – в Европу и Турцию. Эти страницы его воспоминаний отчасти напоминают страницы европейского плутовского авантюрного романа, где героя постоянно подстерегали приключения и опасности. Как писал сам М. Г. Кушиев, характер у него был любознательный и непоседливый, он стремился не просто заработать, а также многое увидеть и понять в тех странах, куда он приезжал в поисках реализации своих идей.

На наш взгляд, художественная ценность воспоминаний М.Г. Кушиева состоит также и в том, что в его воспоминаниях мы можем увидеть Европу, тогдашнюю Османскую империю, не говоря уже о России и Дагестане. Этот взгляд ценен именно своей непредвзятостью и безыскусственностью. Магомед Кушиев не отягощен привычными клише и штампами, поэтому мы словно оцениваем привычные нам явления с новой, иной стороны. Что-то подобное применил в своем романе «Хаджи-Мурат» Л.Н. Толстой, когда показал в романе светское общество его времени глазами горца, абрека Хаджи-Мурата [2, с. 217–218]. Конечно, это удалось Толстому благодаря его огромной работе, тщательной изученности им характера, менталитета горцев. Ведь Толстой читал и «Воспоминания муталима» А. Омарова и другие произведения дагестанских авторов. Всё это позволило создать ему образ необычайной художественной силы и правды. Вместе с тем и М. Г. Кушиев, как ни странно, несмотря на пробелы в его образовании, плохое знание языков, смог, тем не менее, создать образ ушедшего мира в необычном ракурсе. Да и портрет самого М.Г. Кушиева, натуры очень цельной и незаурядной, удался автору.

Отметим также, что Магомед Кушиев, будучи человеком одаренным и любознательным, всегда находил время на достопримечательности тех городов, которые он посещал, помечая также особенности их архитектуры, стиля. Больше всего он восхищался красотой Стамбула, где великолепие природы и старинная архитектура храмов и дворцов создала неповторимый облик города. Но и в Европе его тоже покорила пышный блеск европейских городов, особенно Вены, тогда еще столицы Австро-Венгрии.

В Берлине М.Г. Кушиева, помимо архитектурного облика города, удивила и восхитила разумная упорядоченность жизни, начиная от транспортной системы и завершая музеями и самой системой жизнеустройства. Уже тогда в Германии было бесплатное среднее образование, это также приятно поразило автора.

Характерно, что художественная сторона натуры М. Кушиева выражалась, помимо его профессии, прежде всего в его интересе к архитектуре тех стран, которые он посещал, а также к предметам прикладного искусства. Нигде он не пишет о посещении музеев изобразительных искусств или галерей, где выстав-

ляли живописные полотна. Ещё во время пребывания в Грузии он пишет лишь о красоте старинной архитектуры грузинских городов, но не о грузинской живописи, хотя в то время в Грузии было немало замечательных живописцев. Думается, все дело в запретах на изображение людей и животных, внушенных Магомеду Кушиеву с детства, поэтому его художественные наклонности получили определенное направление – в области златокузнечного, оружейного искусства. Даже Гамид Рустамов, известный театральный режиссер Дагестана [3, с. 22] и Халимбек Мусаясул [4, с. 48] писали в своих воспоминаниях, с каким трудом им удалось преодолеть в себе эти заложенные с детства запреты на лицедейство и изобразительное искусство. Магомед Кушиев же жил еще раньше их, в более суровую эпоху, когда религиозные запреты были еще более незыблемы и непоколебимы для большинства его современников. Впрочем и в своей области Кушиев смог достичь высокого мастерства.

Очевидно также по запискам М. Кушиева его несомненное тяготение к технике, различным сторонам именно технической культуры – разнообразным видам транспорта, электротехнике и т. д.

Так, примечательно, что ещё в самом начале своих записок М. Кушиев упоминает один за другим два факта, показавшихся ему, видимо, равнозначными: он сообщает, что в 1889 году в Кумухе провели телеграф и в следующем 1890 г. в Кумухе вспыхнула эпидемия холеры, унесшая сотни жизней. Фиксация первого из этих фактов говорит о тяготении автора к различным техническим изобретениям, даже позже за границей он интересовался железнодорожным и городским транспортом, электростанциями, уличным освещением, уровнем их развития и благоустройства. Сам он любил также ездить на велосипеде, очень популярном в то время, даже Л.Н. Толстой в то время очень увлекался ездой на велосипеде.

В то же время, описывая с большим интересом образовательную систему Германии, М.Г. Кушиев подчеркивает тот факт, что родители обязаны были своевременно отдавать детей в школы (с 7 лет), если же родители оформляли детей в школу позже, то уже сами платили за обучение детей. То есть тех, кто нарушал правила, как бы наказывали отменой бесплатного обучения. Так же позитивно, если не более, воспринимает автор экономическую систему Германии, её формы государственного управления, в частности, политику всеобщего трудоустройства. В Германии все, подчеркивает автор, даже инвалиды, трудоустроены. Как отмечает автор, труд – это не столько право, сколько обязанность немецкого гражданина. Видимо, обязательный труд компенсировал государству расходы на бесплатное образование. Кстати, хотелось бы заметить, что согласно давней традиции, даже принцы королевской крови в Германии обучались военному делу и становились затем профессиональными военными. Таким образом, культура обязательного труда культивировалась в Германии, не исключая даже представителей правящих кругов страны.

Особый интерес у Магомеда Кушиева вызывает также транспортная система Германии – как железнодорожный, так и городской транспорт поражает его своей слаженностью и порядком. В Германии конца XIX века городской транспорт служили трамваи и конки, был также гужевой транспорт, перевозивший грузы, работавший по принципу нынешних такси, по таксофону: «Все они снабжены приборами, которые отсчитывают пройденные расстояния, стоимость проезда. Какой бы ни был пассажир несведущий, его не смогут обмануть, так как каждый километр оценивается приборами строго по тарифу. Я проверил сказанное переводчиком: сел в фазтон и поехал. Там, действительно, на видном месте был похожий на часы прибор, который показывал не только пройденные километры, но и сколько причитается с пассажира» [5, с. 21]. Оба вида транспорта, видимо, показались автору, образцом в своем роде.

Конечно, не все путешественники так мажорно воспринимали Германию конца XIX в. Так, например, иначе, чем М.Г. Кушиев, воспринял Германию английский писатель Джером К. Джером в своем во многом автобиографическом романе «Трое на велосипеде». В этом замечательном произведении Джером с юмором описывает систему управления в Германии, её образовательные учреждения, театры, транспорт и другие стороны жизни. Хотя юмору Джерома не присуща особая острота и сатиричность, да и сам тон романа в целом очень светлый и доброжелательный, все же в его произведении чувствуются тревожные нотки. Особенно это ощущается, когда Джером пишет о системе управления в Германии, причувшей людей привычке бездумно, машинально выполнять приказы вышестоящего начальства, вообще людей в форме. Всё это хорошо, замечает Джером, если система управления разумна, что и было тогда в Германии, но эта привычка в людях, отмечал английский писатель, могла привести к печальным последствиям, если бы испортилась машина управления: «Немец понимает долг как «слепое подчинение каждому, кто носит форменный мундир... До сих пор судьба благоприятствовала немцу – им исключительно хорошо управляли; если и дальше так пойдет, то менять свои воззрения ему не придется. Все беды начнутся, когда по каким-то причинам откажет машина управления» [6, с. 403–404].

В этих строках Джерома, мы, уже узнавшие многое об ужасных социальных катаклизмах XX века, можем видеть предостережение Германии и её народу, ставшими жертвами последующего сбоя системы управления, когда к власти в Германии в 1933 году пришел Гитлер.

Джером Джером отнюдь не утверждает, что в Англии все разумно и хорошо. Он сам критикует английскую систему образования, с похвалой описывая, кстати, систему обучения иностранным языкам в Германии.

Отмечает он и ожесточенность, с которой англичанам приходится бороться «за место под солнцем», чтобы достичь определенного положения и благополучия. Но все же, при всех недостатках в английской системе, Джером полагает, что в Германии жизнь людей слишком регламентирована государством. Это претит натуре и менталитету англичан, в культуре которых превалирует индивидуальность, а не массовость. Англичане хотя сами устраивают свою жизнь, даже, если они и могут ошибиться. Немцы же, по мнению Джерома, предпочитали полагаться во всем на государственные институты.

Вместе с тем в произведении Джерома нет высокомерия или язвительных ноток, лишь добродушная ирония. Ему искренне нравится Германия, её народ, по душе демократизм немецкого общества, если не считать военной аристократии, державшейся особняком. Эту черту – демократизм немецкого общества, отметил в своих воспоминаниях и С.М. Волконский.

Если же сопоставить записки европейских путешественников о России с сочинением М.Г. Кушьева, то стоит вспомнить замечательную книгу о путешествии в Россию маркиза де Кюстина «Россия в 1839 году». Пробыв в России лишь два месяца, Кюстин многое смог увидеть и понять. О записках Кюстина необычайно высоко отозвался А.И. Герцен в своём дневнике: «Без сомнения, это самая занимательная и умная книга, написанная о России иностранцем. Есть ошибки, много поверхностного, но есть истинный талант путешественника, наблюдателя, глубокий взгляд, умеющий ловить на лету, умеющий по нескольким образцам догадаться о массе» [7, с. 11].

В своих записках Кюстин прекрасно передает атмосферу страха и гнета, которую он почувствовал в России эпохи Николая I. Он же отмечает ту роковую для России тенденцию, ставшую уже традицией, – небрежение к человеческой жизни, примата государства над личностью. Он выделяет эту особенность в современной ему России, как и в исторической хронике, – ознакомившись с трудами российских историков, прежде всего, Н.М. Карамзина и его «Историей государства российского». Тенденция эта проявляется не только в военное время, но и в мирное – строительство Санкт-Петербурга, начавшееся как при Петре I, так и продолжающееся при Николае I (речь идет о дворцах императорской фамилии) уносит множество человеческих жизней, так как происходит из невероятно суровых условиях и максимально короткие сроки – восстановление Зимнего дворца после пожара заняло год. Кюстин заметил, что гуманность могла бы побудить российского императора продлить восстановление дворца еще на год [8, с. 125].

Здесь мы видим аналогию с записками М. Кушьева, в которых автор передает перипетии русско-турецкой войны – ту же тенденцию, о которой упоминал еще А. де Кюстин в своей книге. Многие сражения в войне 1877–1878 гг., выигранные российской армией, достигались потерей огромного числа человеческих жизней и жесточайших методов ведения военных действий [5, с. 67]. Уже тогда широко применялась в российской армии практика использования заградотрядов, когда массу солдат силой гнали на верную и бессмысленную гибель.

К тому же, вероятно, в дальнейшем, уже после революции в России, переезда в Турцию, дальнейших исторических катаклизмов, ведь Турция была союзницей Германии, там развивались сходные исторические процессы, и автор, возможно, многое оценивал уже иначе. Судить об этом сложно, так как о его жизни в Турции нам мало известно.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что в сочинении Магомеда Кушьева есть важный и очень тревожный посыл в будущее, многие его мысли и наблюдения, а также взгляд на известные исторические события, в частности русско-турецкую войну 1877–1878 годов, поданы в несколько ином, не традиционном для нас ракурсе. Мы можем отметить также, что его сочинение уже тогда предвосхищало грядущие испытания в Европе, России и мире.

Возвращаясь к воспоминаниям М.Г. Кушьева, отметим, что, несмотря на деловой характер его поездок, мы видим, что автор сохраняет живость и непосредственность своей натуры, что и ощущается в его наблюдениях. В характере автора, несмотря на род его занятий и суровость его воспитания, еще также немало детского. Это заметно, когда он посещает в Европе колесо обозрения, где его поначалу испугала высота колеса. Характерно, что сестра в колесо обозрения он решился, заметив, что в его кабинки без страха и со смехом садятся юные венцы, именно это рассеяло его опасения, после чего он тоже решился покататься на колесе: «Там одного с помощью пальцев спросил: почему люди входят в эти кабинки? Он объяснил, чтобы сверху обозревать город. Купил билет и приблизился к колесу, а когда посмотрел в небеса и понял, как высоко колесо поднимает людей, испугался и отошел назад. Но когда увидел, как девочки и мальчики со смехом вошли в одну из этих кабин, набрался храбрости. Вид с колеса также поразила Магомеда Кушьева: «Город показался, словно как на ладони... Все улицы города смотрелись сверху четко, как дома, так и машины» [5, с. 77–78].

Далее автор описывает посещение аквариума: «Подумал, что здесь музей, а оказалось совсем другое: посреди большой залы сооружение из стекла, наполненное водой, в которой плавали все виды морских животных» [6, с. 78].

В то же время ощущается, что мемуарист, переживая все эти новые и яркие впечатления, вместе с тем испытывал чувство одиночества в огромном европейском городе, усугубляемое незнанием языка и неудачами в делах. Ему не всегда удавалось получить доступ ко дворам европейских монархов и преподнести им свои изделия. Он тяготился также непомерными для него дорожными расходами, да и сама жизнь в Европе и в Турции – проживание и питание были для автора неподъемны по его заработкам. Он возвращается в Россию, получив все же заказ

от царя Сербии, как пишет М.Г. Кушьев, хотя в Сербии правила великие князя, Сербия была частью империи Габсбургов – Австро-Венгрии.

Возвратившись в Россию, Магомед Кушьев посещает резиденции российской императорской фамилии в Петербурге, а также в Крыму и в Москве. Описывая поездку в Крым, он приводит любопытный эпизод, характеризующий его личностные качества.

В Крым автор поехал с напарником, помогавшим ему в работе. Отношение мемуариста к своему напарнику свидетельствует об уважении его к тем, кто, как и он, нелегким трудом зарабатывает себе на жизнь: «Вернулся в канцелярию, чтобы и с напарником-лудильщиком вернуться в Ялту. А там столкнулся с толпой зевак из солдат охраны. Они окружили Шахбана и с хохотом рассматривали его почерневшие от кислоты и нагрева от полуды руки с полопавшейся кожей. Вдобавок, все его руки оказались в бородавках. Зрелище, понятно, не из приятных, но он этими руками добывал хлеб, а не воровал его.

– Разве мог он с такими руками сделать столь изящные вещи? – спрашивал один из них.

– А почему бы и нет, – отвечал другой.

Мне стало как-то неловко из-за того, что взял такого с собой, но, с другой стороны, что же тут зазорного!» [5, с. 31].

Этот отрывок свидетельствует о наличии у автора немалой доли здравого смысла и порядочности, не позволяющей ему презирать товарища за искалеченные тяжелым трудом руки, хотя и не избавившие его от чувства неловкости от того, что его товарищ был не ко двору в роскошной императорской резиденции [5, с. 31].

Несмотря на этот досадный эпизод, Магомед Кушьев в своих воспоминаниях всё же отдает должное чарующей природе Крыма, отметив также, что поездка была вполне удачной, так как он умел добиться признания своего мастерства от представителей императорской фамилии и получил соответствующее вознаграждение.

Здесь мы, как и в Закавказье и Европе, видим живой интерес автора к новым впечатлениям, умение находить выход из трудных ситуаций и, благодаря своему таланту и способностям, добиваться признания и даже восхищения своим мастерством [5, с. 18].

Записки М.Г. Кушьева обрываются, они не закончены. Завершаются его записки сообщением о том, что во время поездки в Москву в конце 1902 г. автор договаривается с адъютантом великого князя о встрече. Нам неизвестно чем обернулась для мемуариста эта договоренность, но интригует сам объект деловых переговоров на последних страницах его воспоминаний. Великий князь Сергей Александрович, дядя последнего российского императора Николая II, в конце 1904 г., в преддверии первой русской революции 1905 г. был убит вследствие разрыва бомбы, брошенной эсером Каляевым. Эти события, вообще, создаёт атмосферу ожидания грядущих социальных катаклизмов, несомненно, создаёт особую атмосферу в книге М.Г. Кушьева.

К сожалению, как уже упоминалось, «Воспоминания о пережитом» обрываются на полуслове. О последующей жизни автора также очень мало фактов. Известно лишь, что после революции он был арестован Кумухским ревкомом, ему удалось бежать в Турцию, туда же он смог выписать также жену и дочерей.

Стиль воспоминаний М.Г. Кушьева, к сожалению, не всегда можно уловить, ведь его перевели как бы дважды – с аджама на современный лакский, а затем на русский язык. К тому же переводили не профессиональные переводчики, а главное, их было двое.

Несмотря на то, что это перевод, все же ощущается стиль оригинала – так автор приводит народное выражение: «Бежать бы отсюда, от этих невезений, замешанных на кукурузной муке» [5, с. 8]. Или, например, еще образец стиля этих воспоминаний: «Вообще, в эту зиму я столько повидал, пережил неприятностей, что если описывать все, не хватит чернил и бумаги, а у того, кто станет читать, зубы повыпадают» [5, с. 7]. Или, например, выражение «искать счастья», «идти за счастьем» [5, с. 7].

Очевидно, что слог воспоминаний М.Г. Кушьева имеет явное влияние фольклора, народный, фольклорный язык ощущается как в стиле, так и в содержании. Сюжет мальчика, отданного в учение и претерпевающего на этом попрание множество невзгод и приключений, имеет множество вариантов в сказочных сюжетах многих народов Дагестана, а также в европейском и восточном фольклоре.

Записки Магомеда Кушьева не автобиография, это скорее воспоминания, перемежающиеся с описанием его путешествий.

Важной особенностью мемуаров М.Г. Кушьева является то, что он очень кратко и сдержанно пишет о своей семейной жизни и своих близких. Так, в одной из последних глав он пишет о своей женитьбе на некоей девушке. Пишет он об этом лаконично и сдержанно, упомянув лишь о препятствиях со стороны родни невесты, недовольной неученостью жениха. Есть еще упоминания об отце и братьях, но также очень краткие и сдержанные. Видимо, в этом проявлялась натура автора.

Но основным стержнем этих записок и путевых заметок является творчество, работа Магомеда Кушьева. Он нередко оказывает помощь нуждающимся, преподносит свои изделия в дар, но цену себе как мастеру знает и требует справедливой платы за свою работу. Помимо основной своей работы он как мог помогал односельчанам, когда жил дома: «В этом году поработал я на славу: помимо основной своей задумки, выполнил немало заказов односельчан, отремонтиро-

вал, причем бесплатно, много их часов, пусть это будет мой садака (жертвоприношение. – *Прим. перев.*) [5, с. 44].

М. Кушиев в своих воспоминаниях создает, прежде всего, портрет самого себя. Перед нами предстает человек талантливый, незаурядный, в котором есть нечто от пикара или плута европейских плутовских романов, но в то же время он верующий мусульманин, хотя и плохо постигший все премудрости Корана и арабской грамоты в силу озорства и недостатка прилежания. Все же автор полагает, что его искренняя и истовая вера, хотя и не подкрепленная знаниями теологических постулатов, дает ему надежду на милосердие и покровительство Всевышнего.

Как уже упоминалось, в воспоминаниях М. Кушиева ощущаются также и фольклорные мотивы, как это свойственно многим произведениям дагестанской литературы XIX в. Есть очевидное типологическое сходство сюжетов восточных и европейских народных сказок о периоде ученичества с воспоминаниями автора, особенно в начале воспоминаний, повествующие о его ученических и отроческих годах. Можно привести в пример сказки «Ученик чародея» и «Эуэн Конгар» из английского и французского фольклора (соответственно). Так в английской народной сказке «Ученик чародея» герой также обучался искусству преображать металлы и другие вещества. Есть также итальянская сказка «Что важнее» об ученике скульптора, своим искусством превзошедшего учителя. Прослеживается также сходство с персидской сказкой об ученике колдуна Абу-Али Сине.

С этой амбивалентностью личности автора связана в тексте мемуаров и проблема пространственно-временных категорий, которая постоянно преломляется и испытывает, как взаимовлияние, так и отторжение. Например, время, в записках М. Кушиева постоянно присутствует в двух типах летоисчисления – мусульманском и европейском. Сам автор тяготеет к мусульманскому, оно явно доминирует в его воспоминаниях, но присутствует и европейское. Впрочем, возможно, оно было внесено позже, его переводчиками, для большей точности. Но, во всяком случае, европейское летоисчисление также присутствует в книге.

На наш взгляд, это свидетельствует о приверженности автора прежде всего к мусульманской культуре, хотя, очевидно, что европейская культура не чужда автору и вызывает у него определенный интерес. Напомним, с каким искренним восхищением писал М.Г. Кушиев о красоте Грузии, её природы и древних городов. Европейские города также поразили его великолепием архитектуры и общей организацией всей жизни.

Отметим также, что ориентация на определенное летоисчисление, в данном случае, мусульманское, – немаловажный фактор, характеризующий тип

культуры человека. В воспоминаниях русских эмигрантов, например, заметна их ориентация на старое русское летоисчисление (См. М.И. Васильчикова «Берлинский дневник»).

Сложность пространственно-временной парадигмы в мемуарах М.Г. Кушиева обусловлена также сложностью жанровой природы его произведения. Это сочинение является одновременно воспоминаниями, описанием путешествия, мемуарами, так как автор описывает не только свою личную жизнь и своих знакомых, но и пишет о важных исторических реалиях и персонах, с которыми он так или иначе сталкивался.

В заключение хотелось бы отметить, что произведение М.Г. Кушиева написано не только живым образным языком, но и воссоздает для нас, прежде всего, портрет самого автора, человека незаурядного, творческого, способного воспринять новое, необычное и осмыслить его.

Именно поэтому так интересен и ценен взгляд Магомеда Кушиева, человека талантливого и неординарного, верующего мусульманина, соблюдающего все каноны своей веры, но, с другой стороны, человека, открытого всему миру, пытливого и любознательного. Хотелось бы, чтобы эта книга воспоминаний, эти ценные и важные мысли о войне, её жестокости, ценности человеческой жизни и красоте нашего мира со всем его многообразием и трагическими противоречиями дошли до читателей и побудили их задуматься.

Наблюдения автора в его воспоминаниях трагически перекликаются у читателя и с общей тенденцией мировой истории, и с историей второй мировой войны, в частности, это касается отношения к человеческой жизни, методам ведения войны и противостоящие этому наблюдения о способности людей из разных культур и цивилизаций жить и работать вместе, а также понимать друг друга.

Таким образом, «Воспоминания о пережитом» Магомеда Кушиева останутся в истории дагестанской литературы не только потому, что это сочинение одного из немногих дагестанских мастеров-оружейников, оставивших свои воспоминания. Как нам представляется, эти воспоминания имеют не только культурно-историческую, но и немалую литературную ценность. Немаловажно для истории дагестанской словесности, что сочинение М.Г. Кушиева написано живым, образным языком и, несомненно, достойно пополнит литературу XIX – начала XX в. Этот период был для дагестанской литературы временем формирования светских, не сакральных (религиозных) жанров в прозе. Помимо этого, «Воспоминания о пережитом» позволяют нам увидеть Дагестан, Закавказье, Россию, а также Европу и Турцию глазами дагестанца того времени, через восприятие его взглядов и представлений о мире.

#### Библиографический список

1. Сутаева З.Р. *Мемуарно-биографическая литература Дагестана XIX – XX веков*. Махачкала, 2015.
2. Толстой Л.Н. *Казак. Хаджи-Мурат*. Москва: Худож. лит-ра, 1981.
3. Рустамов Г. *Книга о моем театре*. Москва: ВТО, 1983.
4. Мусаясул Х. *В стране последних рыцарей*. Махачкала, 2003.
5. Кушиев М. Г. *Воспоминания о пережитом. Илчи*. 1995.
6. Джером К. Джером. Трое на велосипеде. Санкт-Петербург: Nevskaya reklamno-izdatel'skaya kompaniya, 1992. Джером К. Джером. *Собрание сочинений*: в 3 т. Т. 1.
7. Герцен А.И. *Дневники. Собрание сочинений*: в 12 т. Москва: Худож. лит-ра, 1958. Т. 2.
8. Кюстин А. *Россия в 1839 году*: в 2-х т. Москва: Изд-во им. Сабашниковых. Т. 1.

#### References

1. Sutaeva Z.R. *Memuarno-biograficheskaya literatura Dagestana XIX – XX vekov*. Mahachkala, 2015.
2. Tolstoj L.N. *Kazaki. Hadzhi-Murat*. Moskva: Hudozh. lit-ra, 1981.
3. Rustamov G. *Kniga o moem teatre*. Moskva: VTO, 1983.
4. Musayasul H. *V strane poslednih rycarej*. Mahachkala, 2003.
5. Kushiev M. G. *Vospominaniya o perezhitom. Ilchi*. 1995.
6. Dzherom K. Dzherom. *Troe na velosipede*. Sankt-Peterburg: Nevskaya reklamno-izdatel'skaya kompaniya, 1992. Dzherom K. Dzherom. *Sobranie sochinenij*: v 3 t. T. 1.
7. Gercen A.I. *Dnevnik. Sobranie sochinenij*: v 12 t. Moskva: Hudozh. lit-ra, 1958. T. 2.
8. Kyustin A. *Rossiya v 1839 godu*: v 2-h t. Moskva: Izd-vo im. Sabashnikovykh. T. 1.

Статья поступила в редакцию 09.07.19

УДК 821

**Uruzbekova M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**CHARACTERISTICS AND PRINCIPLES OF DARGIN SPELLING.** In the article the researcher presents her study of various aspects of the Dargin grammar. Their theoretical and scientific-practical substantiation is given in the work. The results and conclusions can serve the development of the theory of spelling of the Dargin literary language. On the other hand, it is important for the study of spelling and other Dagestan languages, for the development of literary languages of Dagestan. The features of spelling, allowing to distinguish them from other similar phenomena of the language. In the education system of the Dargin language, its communication with all language levels, the need for a new approach to teaching spelling Dargin, the social significance of mastering literate letter occupies a special place. The nature of Dargin spelling is revealed with the help of its principles: different types of orthograms are brought under the action of morphological, traditional (historical) and phonetic principles, which helps in choosing methods and techniques of teaching not all spelling in General, but each specific type of spelling phenomena.

**Key words:** Dargin language, spelling, spelling skill, morphological principle, phonetic principle, word formation, morpheme.

**М.М. Урубекова**, канд. филол. наук, доц. каф. методики преподавания русского языка и литературы, Дагестанский государственный университет г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ ДАРГИНСКОЙ ОРФОГРАФИИ

В статье впервые проводится исследование различных аспектов даргинской орфографии. В работе дано их теоретическое и научно-практическое обоснование. Результаты и выводы могут послужить развитию теории орфографии даргинского литературного языка. С другой стороны, это имеет значение и для исследования орфографии и других дагестанских языков, для разработки вопросов литературных языков Дагестана. Установлены признаки орфографии, позволяющие отграничить их от других сходных явлений языка. В системе обучения даргинскому языку, его связь со всеми языковыми уровнями, необходимость нового подхода к преподаванию даргинской орфографии, социальная значимость овладения грамотным письмом занимают особое место. Природу даргинской орфографии раскрывают с помощью её принципов: разные типы орфограмм подводятся под действие морфологического, традиционного (исторического) и фонетического принципов, что помогает в выборе методов и приемов обучения не всей орфографии вообще, а каждому конкретному типу орфографических явлений.

**Ключевые слова:** даргинский язык, орфография, орфографический навык, морфологический принцип, фонетический принцип, словообразование, морфема.

### Введение

Известно, что в основе усвоения орфографии лежит процесс постепенного накопления зрительных образов слов. Не случайно, что в качестве ведущего и даже основного приема обучения учёные считают списывание. Орфографический навык принадлежит к одному из основных типов навыков, и на этом основании может рассматриваться как автоматизированный компонент сознательной речевой деятельности человека в условиях протекания её в письменной форме [1 – 5].

### Основное содержание статьи

Понять принципы орфографии – значит воспринимать каждое её отдельное правило как звено общей системы, каждую орфограмму увидеть во взаимосвязях всех сторон языка.

1. Морфологический принцип. Этот принцип орфографии предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, окончания, приставки, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, то есть от позиционных и других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения. К числу таких несоответствий относятся: все случаи написания падежных окончаний, суффиксов множественного числа имён существительных; падежных окончаний имён прилагательных и причастий, числительных, временных форм глагола и др. Сущность решения орфографической задачи по морфологическому принципу состоит в том, чтобы в искаженном произношении слове узнать подлинную его форму, правильно передать его значение на письме. Ключ к правильной передаче значения слов и словосочетаний на письме, согласно морфологическому принципу орфографии, – в понимании роли написания каждой морфемы. Написания по морфологическому принципу сохраняют в буквенном составе морфемы исходное звучание, которое характерно для неё.

Например, в даргинском языке выбор одного из окончаний активного падежа *-ни*, имен существительных зависит от корневого гласного данных слов. Имена существительные, оканчивающиеся на гласный, принимают окончание *-ни*, например:

Унра «сосед» – Акт. п. унрани

Рузи «сестра» – Акт.п. рузини

Аршикьяна «жнец» – Акт.п. аршикьянани

Хъубзара «крестьянин» – Акт.п. хъубзарани и т.д.

Имена существительные, оканчивающиеся на *-л*, *-н*, *-ла* принимают в активном падеже флексию *-й*, например:

Х1айван «скотина» – А.п. х1айвай

Дарман «лекарство» – А.п. дармай

Къял «корова» – А.п. къай и т.д.

В даргинском языке все остальные имена существительные, которые не вошли в названные выше группы, принимают в А.п. флексию *-ли*:

Эмх1е «осел» – А.п. эмх1ели

Барда «топор» – А.п. бардали

Урчи «конь» – А.п. урчили и т.д.

Постоянная, систематическая работа по проверке орфограмм на основе морфологического принципа способствует усвоению состава слова, словообразования, обогащению словаря. Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

а) понимание значения проверяемого слова, без чего невозможно подобрать проверочное слово, определить падежную форму, собственное имя и т. д.; б) анализ морфологического состава слова, умение определить место орфограммы – в конце, приставке, окончании, суффиксе, что важно для выбора и применения правила; в) фонетический анализ, определение слогового состава слова, выделение гласных и согласных; г) грамматический анализ слова – определение части речи, формы слова.

В работе над орфограммами, пишущимися по морфологическому принципу, объединяются все стороны языка – фонетика, лексика, словообразование, морфология. Все языковые знания мобилируются, актуализируются, служат практике. Усвоение орфографии, ведущим принципом которой является морфологический принцип, не может быть успешным без речевых умений учащихся: выбора слов, образования их форм, построения словосочетаний и предложений. Проверка орфограмм требует анализа и синтеза, решения мыслительных задач, что формирует у учащихся определенную структуру логического мышления.

2. Фонетический принцип. Суть фонетического принципа – в максимальном соответствии письма звуковому составу произносимой речи. Предполагается, что первоначально возникшая у разных народов звуко-буквенная письменность была фонетической. Каждый звук речи фиксировался так, как он звучит, как его слышит пишущий. В даргинском языке все более внедряется в практику и фонетический принцип. Многие правила написания слов в даргинском языке определяются звучанием слова. К примеру, при переходе глагола в имя существительное иногда в корнях (основах) слов происходят чередования, как гласных, так и согласных звуков. Согласно фонетическому принципу орфографии, в формах слов при переходе одной части речи в другую пишутся те звуки (гласные и согласные), которые слышатся при произношении. Фонетический принцип объединяет многие орфографические правила: правила проверки гласных и согласных в разных частях речи.

Морфологический и фонетический принципы орфографии не противоречат один другому, а дополняют друг друга. Проверка (или правильное написание) гласных и согласных в разных позициях – фонетического принципа; опора при письме на морфемный состав слова, на части речи и их формы – морфологического.

В современных программах для общеобразовательных школ никаких сведений по фонологии не предусмотрено. В перспективе, в связи с введением разных вариантов программ в так называемых «авторских» экспериментальных школах, возможно, материалы по фонологии будут введены в программы и учебники. Это позволит расширить применение фонетического принципа орфографии в сочетании с другими принципами, и в первую очередь с морфологическим [4, с. 405].

3. Исторический (или традиционный) принцип. В даргинском языке встречаются слова, которые пишутся так, как принято: либо в соответствии с традицией родного языка: *Мях1ячхъала* «Махачкала» (букв. *Мях1яч* + *хъала*); либо сохраняют написание по языку-источнику: «касса», «магазин», «грипп» и т. д. Не проверяемые правилами слова многочисленны, в письменной речи их множество. Они усваиваются запоминанием, а проверяются с помощью орфографического словаря.

Компоненты парных слов по своему лексико-грамматическому характеру могут представлять разные части речи. Сами парные образования относятся почти ко всем частям речи. Больше всего в даргинском языке парных имен существительных. Их мы насчитали в орфографическом словаре даргинского языка более 150 единиц [1].

Парные слова в лексико-семантической системе даргинского языка занимают особое место. Они усиливают значение удвоенного слова, иногда и всей фразы в целом. Однако удвоение используется не только для указанной цели. Во многих случаях удвоение создает новые словарные единицы, имеющие свою собственную семантику и функцию. Следует отметить, что парные образования отличаются повышенной образностью и расходятся со своими одинарными соответствиями по такому признаку как частеречность, а следовательно по приобретению новых или же прежних грамматических категорий и функций. Наибольшее количество парных слов образуется простым повторением слова или же одной из его форм без всякого изменения, ср. *бара-бара* «еле-еле», *урга-урга* «изредка», *г1ур-г1ур* «потом», *х1яб-х1яб* «по три», *ав-ав* «по четыре», *к1уш-к1уш* «шущуканье», *гъала-гъала* «сначала» и т.д.

При удвоении глагольных форм деепричастий ко второй основе прибавляются суффиксальные показатели: *х1ейгу-х1ейгули* «нехотя», *дигу-дигуки* «хоть и хотелось» и т.д. Отдельную группу составляют парные слова из причастных основ: *биц1иб-биц1ибси* «наиполнейший», *валу-валуси* «знакомый», *биуб-биубси* «случившийся» и т. д.

В ряде случаев, парная основа подвергается различного рода фонетико-структурным преобразованиям: *зьянъяр-зинъярли* «со звоном», *хир-хурли* «с хрипом-с хрюканьем», *хямкар-хямкарли* «с грохотом», *гур-гурли* «с громаханием» и т.д. При удвоении составных числительных во второй части повторяется только последнее в слове простое числительное: *вец1ну шура- шура* «по 15», *гъану цара-цара* «по 21», *даршлим х1яб-х1яб* «по 103», *шударшлим ца-ца* «по 501» и т. д.

Почти все приведенные примеры иллюстрируют огромную роль и непреложность закономерностей комбинаторики языка: а именно внутрисловных дис-

симилиативных тенденций между консонантами и ассимилятивных тенденций между вокалами в парных словах.

Поддающиеся же большинством парных слов при удвоении теряют прежнюю частеречность и переходят в другие лексико-грамматические классы. а). Так, например, следующие слова *к1ант1-к1ант1ли* «по капельке» (*к1ант1* «капля»), *дуб-дубли* «постепенно» (*дуб* «край»), *кьат-кьатли* «слоями» (*кьат* «слой») и другие, которые до удвоения были именами существительными, после удвоения переходят в разряд наречий;

б). Удвоения от основ некоторых причастий, наоборот, переходят в разряд существительных: *валу-валуси* «знакомый».

Парные слова являются важнейшим пластом лексики даргинского языка. Особое место они занимают в корпусе так называемых образных слов, которые, как известно, увеличивают и семантически усиливают выразительные возможности языка, а также придают речи живость и возможность избегать излишнего многословия.

Такие сложения также могут иметь две тенденции: механическую, агглютинирующую, и органическую, фузионную. В результате первой тенденции возникает сумма значений слагаемых элементов; например, в русском языке: стенгазета – стенная газета, профработа – профсоюзная работа. Звуковые изменения и сращения частей сложения могут с течением времени превращать механическое сцепление морфем и даже слов в тесный сплав.

Морфологический тип, включающий в свой состав большое количество существительных, представляющих собой сложные слова, образованные сочетанием или повторением двух самых различных знаменательных слов, сочетанием двух простых корней или двух простых основ. Существительные, входящие в эту группу, можно разделить на две большие группы. Первая группа – это довольно распространенная модель композитных образований, представляет собой двусоставные слова, называющие части тела человека, термины родства, сложные (описательные) наименования предметов, растений и животного мира. «Эти сложные имена сродни свободным словосочетаниям. Формально они являются словосочетаниями, но категориально их можно квалифицировать как дистантные (составные) сложные имена, компоненты которых не слились друг с другом, а функционируют как отдельные слова. Эти словосочетания образуют лексические единства, их компоненты друг без друга не могут выражать общего для них понятия» [2, с. 300].

Детерминативные сложные существительные могут быть составными и сращениями: к составным относятся существительные, в которых опорным компонентом является существительное, а уточняющими компонентами могут быть слова из других частей речи. По правилам даргинской орфографии они пишутся раздельно. Например: *газа някь* «локоть» (букв. «кирка рука»), *хьаб някь* «запястье» (букв. «шея рука»), *клатла кьулса* «лопатка» (букв. «лопатка ложка»), *бек/някь* «рука до запястья» (букв. «голова рука»), *бек/кьяш* «ступня» (букв. «голова нога»), *лутли кьяш* «пятка» (букв. «дно нога») и т. д.

Композиты с антонимическими отношениями между компонентами: *узи-рузи* «родственники» («брат сестра»), *дуу-хлери* «сутки» («ночь день»), *неш-дудеш* «родители» («мать отец»), *урши-рурси* «дети» («сын дочь»), *муза-кьада* «ландшафт» («холм ущелье»), *някь-кьяш* «части тела» («рука нога»), *кьар-шин*

«условия для содержания животных» («трава вода») и др. Композиты с синонимическими отношениями между компонентами: *мискин-пьякыр* «бедняга» («бедный жалкий»), *мер-муса* «местности» (оба компонента означают «место»), *абдал-мехлур* «глупый» (оба компонента означают «дурной»), *кьийан-жапа* «испытания», «тяготы» («трудность лишения»), *хлурмат-хатир* «корректность», «почтительность» («уважение почтение») и т. д.

З.Г. Абдуллаев в своих работах не раз касался вопроса правописания сложных слов с помощью причастной формы *агар*. В частности, он писал, «что причастие *агар* используется для образования довольно большого количества сложных причастий типа: *йахлагар* «невыверженный», *беклагар* «безголовый», *жанагар* «хилый», «неживой», *баркьагар* «бездельный», *децагар* «беспечный», *куцагар* «бесформенный» и т. д.» [2, с. 116].

Структурно причастие *агар* «не имеющий», «отсутствующий» состоит из следующих составных частей: *-р* – суффикс причастия, *-а* – перед суффиксом – тематический гласный, *а* – корень, начальный *а* – отрицательный преверб. Причастие *агар* может присоединять к себе и суффикс *-си*.

Обратил на эту форму и на её способности функционировать в атрибутивной функции, перейдя при этом в разряд прилагательных и С.Н. Абдуллаев. Он писал, что «Этому способствует суффикс *-ар*, который образует прилагательные, близкие по значению к существительным. Целый ряд прилагательных, образованных с помощью этого суффикса, уже перешли в категорию существительных, т.е. субстантивизировались» [3, с. 56]. Таковыми можно считать следующие слова: *кьаркьуби* «камни» – *кьаркьубар* «каменистый», *унхьри* «сады» – *унхьрар* «богатый садами», *гьезби* «волосы» – *гьезбар* «волосатый», *лхлб* «уши» – *лхлбар* «ушастый», *хлулби* «глаза» – *хлулбар* «глазастый», *нудби* «брови» – *нудбар* «бровастый», *хьунцла* «длинная, оторванная от кожи запутанная шерсть» – *хьунцлбар* «покрытый некачественной шерстью», *дубурти* «горы» – *дубуртар* «покрытый горами» и т. д.

#### Выводы

Таким образом, можно констатировать, что в основе даргинской орфографии лежат следующие базовые принципы:

- морфологический принцип, который предполагает единообразное, одинаковое написание морфем (корня, окончания, приставки, суффикса) независимо от фонетических изменений в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова, то есть от позиционных и других закономерных или традиционных несоответствий письма и произношения;
- фонетический принцип, суть которого состоит в максимальном соответствии письма звуковому составу произносимой речи;
- исторический (или традиционный) принцип, основанный на том, что в даргинском языке встречаются слова, которые пишутся так, как принято: либо в соответствии с традицией родного языка, либо сохраняют написание по языку-источнику.

О богатстве орфографических и словообразовательных возможностей даргинского языка говорит разнообразие семантики и различные способы и средства образования композитов и других слов. Иногда написание, считающееся традиционным и непроверяемым, может быть проверено на основе знания этимологии и исторических изменений в фонетике даргинского языка.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. *Орфографический словарь даргинского языка*. Махачкала, 1989.
2. Абдуллаев З.Г. *Даргинский язык*. Москва, 1993; Т. I – III.
3. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология)*. Махачкала, 1954.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.

#### References

1. Abdullaev Z.G. *Orfograficheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1989.
2. Abdullaev Z.G. *Darginskij yazyk*. Moskva, 1993; T. I – III.
3. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya)*. Mahachkala, 1954.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskij terminov*. Moskva, 1966.

Статья поступила в редакцию 09.07.19

УДК 82-1

**Khudenko E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Literature Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: helenahudenko@mail.ru

**ALTAI TEXT IN THE POETRY OF V. VYSOTSKY.** The article touches upon the theme of the image of Altai in the poetic works of Vladimir Vysotsky. With the help of the material of poetic texts the main mythologems and realities of the Altai plot by Vysotsky are reconstructed. The structure of this plot is presented in the article through several dominant lines: 1) Barnaul text, combining romantic, travesty, catastrophic and national motives; 2) portraits-dedications, interpreting biographical and creative ties of Vysotsky with famous people born in the Altai land (V. Zolotukhin, V. Shukshin); 3) space theme, presenting a symbolic figure of "the double", "doubler" (German Titov) to actual for the author's philosophical-allegorical and auto descriptive key. The article reveals culturological, mythopoeic and psycho-biographical possibilities of the approach to the topos text as symbiotically reproductive for the modern literary science.

**Key words:** Altai text, Barnaul myth, topos, semiotics, Vysotsky.

**Е.А. Худенко**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. литературы, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,  
E-mail: helenahudenko@mail.ru

## «АЛТАЙСКИЙ ТЕКСТ» В ТВОРЧЕСТВЕ В. ВЫСОЦКОГО

В статье раскрывается тема изображения образа Алтая в поэтическом творчестве Владимира Высоцкого. На материале стихотворных текстов реконструируются основные мифологемы и реалии алтайского сюжета у Высоцкого. Структура этого сюжета представлена в статье через несколько доминантных линий: 1) барнаульский текст, комбинирующий в себе романтические, трагестийные, катастрофические и национальные мотивы; 2) портреты-посвящения, осмысляющие биографические и творческие связи Высоцкого с известными людьми, родившимися на алтайской земле (В. Золотухин, В. Шукшин); 3) космическая тема, презентующая символическую фигуру «двойника», «дублера» (Германа Титова) в актуальном для автора философско-аллегорическом и автометаописательном ключе. Статья раскрывает культурологические, мифопоэтические и психо-биографические возможности подхода к топосному тексту как семиотически репродуктивному для современной литературоведческой науки.

**Ключевые слова:** алтайский текст, барнаульский миф, топос, семиотизация, Высоцкий.

Об алтайском тексте и образе Алтая в русской литературе XX века писалось в литературоведческой науке не раз [1]. Корпус исследований по теме «Высоцкий и Сибирь» насчитывает около десятка научных и популярных статей, среди которых наиболее систематические – публикации Марка Цыбульского [2, с. 17]. Известно, что в Новосибирске существует Сибирский фонд по увековечению памяти Высоцкого (председатель Анатолий Олейников), в нескольких городах Сибири поэту поставлен памятник. Однако в сюжете пребывания Высоцкого на Алтае всё ещё есть «белые пятна», а тексты, образующие так называемый «алтайский текст» нуждаются в тщательном комментировании.

Выступая 24 – 25 января 1964 года на сцене Театра юного зрителя (ТЮЗа) в Барнауле, тогда ещё малоизвестный актер Владимир Высоцкий встретил свое 26-летие. Теперь это Молодежный театр Алтая, он расположен в другом здании и (ирония судьбы!) носит имя друга Высоцкого, коллеги по театру на Таганке, – Валерия Золотухина.

Развёрнутое комментирование и изучение того, что связано с «алтайским текстом» Высоцкого, ещё не предпринималось. Более того, нам представляется необходимым расширить корпус произведений поэта, в которых воссоздаются художественные черты алтайского региона, и к уже известным «барнаульским текстам» (на которые впервые указал журналист Валерий Тихонов [3]) добавить тексты-посвящения, связанные с фигурами Василия Шукшина, Валерия Золотухина, и символическое осмысление фигуры второго космонавта – Германа Титова – в контексте личностных и творческих поисков поэта 1960-х гг.

В конце января 1964 года Высоцкий отправляет с оказией из Барнаула посылку жене – Л. Абрамовой – и письмо: «*Относительно моего приезда – очень хочу, но дорожа дорожая – 200 рублей, и концерты без меня не могут быть... Посылка небогатая, там балык и ужасно вкусная китайская икра. Ешьте и вспоминайте мою многотрадную сибирскую и алтайскую жизнь. В Барнауле буду дней 10*» [цит. по: 2, с. 18].

Травестийный парадокс о содержании «небогатой» посылки и «многотрадности» алтайской жизни указывает не только на хорошее чувство юмора у поэта, но явно свидетельствует о его широком круге общения. По нашему предположению, подобные «немыслимые» в советские годы поднесения были возможны только или в качестве гонорара, или из чувства огромной благодарности за хороший концерт. Понятно, что концертов за 10 дней в Барнауле было не только два, как значилось на афише, а значительно больше, и они носили неофициальный характер. Так, китайская красная икра (как, впрочем, и балык) могла быть преподнесена работниками или посетителями ресторана гостиницы «Алтай», где проживали московские гастролеры, а напротив гостиницы находилось здание крайкома КПСС.

После Барнаула Высоцкий вместе с другими актёрами едет по Алтаю. Известны точные дата и место выступления в Бийске. Газета «Бийский рабочий» в номере от 1 февраля 1964 года анонсировала предстоящий в тот же день концерт московских актёров в кинотеатре «Сибирь» (по другой версии, выступление состоялось в «Октябре») [2, с. 21]. Затем Высоцкий едет в Горно-Алтайск, и, возможно, Рубцовск, но документальных свидетельств об этих выступлениях не осталось.

10-дневное пребывание в столице Алтайского края оставило «след» в нескольких поэтических текстах Высоцкого – то напрямую, то косвенно. Как правило, Барнаул воспринимается поэтом как истинно сибирский провинциальный город – место ссылки блатных, каторжников, мелких беспорядков или наоборот – полного зстоя, рутины.

В песне «Летела жизнь» (1977) герой Высоцкого проходит через несколько испытаний в «Сибирь – державе бичевой». Сибирско-каторжный колорит становится для героя пространством своеобразной инициации, где он не только взрослеет, приобретая лысину и «семь пядей во лбу», испытывая физическую и душевную боль, но и получает незабываемый опыт жизни и даже национальной самоидентификации:

*<...> Я был кудряв, но кудри истребили –  
Семь пядей из-за лысины во лбу.  
Летела жизнь в плохом автомобиле  
И вылетела с выхлопом в трубу.  
Вспоминанья только потревожь я –  
Всегда одно: «На помощь! Караул!..»  
Вот бьют чеченов немцы из Поволжья,  
А место битвы – город Барнаул.  
Когда дошло почти до самосуда,*

*Я встал горой за горцев, чье-то горло теребя, –  
Те и другие были не отсюда,  
Но воевали, словно за себя* [4, с. 435].

Знаменательно, что герой песни в барнаульской «битве» вступает за обижаемых – чеченцев, очевидно зная, что количественно немцев с Поволжья, действительно, на Алтае намного больше. Однако эта строка из песни Высоцкого имеет под собой документальную и довольно трагическую основу. И «немцы из Поволжья» здесь совсем ни при чём, тем более что в Барнауле они не селились.

А. Муравлев в книге «Неизвестный Алтай» впервые сопоставляет два источника – отрывок из документальной книги историка В.А. Козлова, основанной на докладных записках КГБ и прокуратуры СССР в ЦК КПСС, и беллетристическую книгу А. Александрова «Соловей, соловей-пташечка», изданную в Барнауле годом раньше [5, с. 189]. В документальной книге случившиеся события реконструированы без национальной составляющей (материал включен в главу «Сценарии «стройбатовских» волнений»), понять, из-за чего начались волнения, затруднительно:

«22 августа 1954 года двое солдат затеяли драку со строителем, который затем направился в рабочий клуб смотреть кино. Через некоторое время в клуб ворвались около 40 солдат из расположенных поблизости двух строительных батальонов. Солдаты сняли ремни и стали пряжками избивать присутствующих, повредили киноаппаратуру, переломали мебель и скрылись» [6, с. 167].

Далее автор книги указывает, что были запущены ложные слухи о том, что якобы во время драки в клубе солдатами был убит ребёнок, что усилило резню: «Завязалась коллективная драка, в ходе которой обе группы бросали друг в друга камни. В течение всего дня, 23 августа, рабочие продолжали собираться группами и избивали встречавшихся им солдат-одиночек. <...> В прилегающих к строительству кварталах было подобрано избитых или отнято во время избиения 22 солдата строительных батальонов, пять из которых к утру 24 августа умерли. В местную больницу на излечение поступило также двое рабочих» [6, с. 168]. В итоге, строительные батальоны были выведены из Барнаула, а рабочие таким образом добились своего.

И только воспоминания свидетеля событий расставляют нужные акценты. А. Александров пишет: «На Западном поселке стояла казарма, где располагалась часть стройбата и почти целиком «чеченского разлива». Кто затеял ссору, разбиралась милиция. То ли первые начали махать руками мужики, то ли чеченцы «совсем наглость потеряли». Да нашелся, как всегда, провокатор и заорал благим матом:

– Ребята! Полундра! Наших бьют!

С Западного цепная реакция пошла гулять по всему городу. Озверевшая от крови толпа «черносотенцев» уже не разбирала национальность. Врагами становились почти все смуглые брюнеты: кавказцы, азиаты, евреи, цыгане и ... русские. Не за понюх табаку забили чернявого прохожего до смерти. А когда мимо как на грех проезжала бортовая машина со стройбатовцами-чеченцами, один мужик с ножом в руке на ходу заскочил в неё и давал полосовать...» [7, с. 29 – 30].

Неизвестно, откуда об этих событиях десятилетней давности узнал Высоцкий (скорее всего, из общения с местными жителями), но, очевидно, в его сознании наплодились два факта: что такой межнациональный конфликт был и что на Алтае есть много русских немцев. Точкой «выявления» скрываемых официальной властью межнациональных столкновений становится именно глухой сибирский город. Значим и выбор героя стихотворения – вступить за проигрывающих битву «чеченов». Ироничная интонация конца текста – «*Те и другие были не отсюда*» – лишний раз подчёркивает восприятие Барнаула как «перевалочного» города для переселенцев. Однако исключительная конфликтность топоса является в этом случае адекватной формой отражения маргинального сознания как немецких переселенцев и стройбатовцев-чеченцев, так и сознания самого лирического героя.

В тексте песни «Из детства» (1979) на фоне блатного жаргона и бандитских кличек (Клещ, Толян Рваный) возникает мотив воровской удачи, которая должна «обломиться» герою, но, увы, не в таком глухом месте, как Барнаул:

*<...> А все же брали соточку  
И бацали чечеточку, –  
А ночью взял обмоточку –  
И чтой-то завернул...  
У матери – бессонница, –  
Все сутки книзу клонится.*

*Спи! Вдруг чего обломится, –  
Небось – не Барнаул... [4, с. 433].*

Столь негативный контекст столичного города (или наоборот – позитивный – в контексте воровского содержания) усложняется в других текстах Высоцкого. В стихотворении с романтическим названием «Я верю в нашу общую звезду...» (1979) герой вместе с возлюбленной проходит через ряд катастроф и экстремальных ситуаций и всегда выживает благодаря тому, что они вдвоем. Одну из таких катастроф – самолетных – они избегают, спасаясь посадкой в Барнауле.

Примечательно, что Барнаул здесь стоит в одном ряду с Парижем – во-первых, заданная система координат работает как символ западного (Париж) и восточного (окончание «-аул») несведущим людям часто позволяет думать, что город азиатский), во-вторых, любовная история отношений Высоцкого с Мариной Влади масштабируется не только вертикальным пространством полета, но и полнотой типично западного и типично азиатского миров:

*<...> Да и теперь, когда вдвоем летим,  
Пусть на ненадежных самолетах, –  
Нам гасят свет и создают интим,  
Нам и мотор поет на низких нотах.  
Бывали «ТУ» и «ИЛы», «ЯКи», «АН», –  
Я верил, что в Париже, в Барнауле –  
Мы сядем, – если ж рухнем в океан –  
Двоих не съест и голубой акула! [8, с. 342]*

В своих изысканиях о Высоцком В. Тихонов находит еще один стихотворный текст о Барнауле. В черновом варианте знаменитой песни-стихотворения «Москва – Одесса» (1967) были строки, которые, к сожалению, не вошли в окончательный вариант:

*Вот радио опять заверещало,  
А вслед раздалась вопли:  
«Караул!»  
Затеяли интригу  
Летающие на Ригу –  
Их самолет угнали в Барнаул...  
Барнаул – это вам не Бейрут, –  
Зря рижане поверили – врут,  
Террористы туда не попрут,  
Их там живо самих заберут... [цит. по 3].*

Понятно, что рифма «караул – Барнаул» появляется впервые здесь, а затем уже используется как заготовка в более позднем стихотворении о межэтническом конфликте. Барнаул противопоставляется и Риге (европейскому городу), и Бейруту (Ближний Восток) одновременно. Таким образом, маргинально-конфликтная и глубоко провинциальная природа этого городского топоса для Высоцкого остро ощутима и несомненна. Город открыт для происшествий, но вряд ли они там случаются: террористов быстро обеззудают, вору вряд ли что «обломится», а самолет не упадет. Контекстуально именно в этом черновом варианте песни сошлись те сквозные мотивы, что связаны для Владимира Высоцкого с посещением Барнаула и Алтая: происшествие (драка, кража, угон) <=> провинциальный порядок (глушь). Эту мысль подтверждает и окончательный вариант текста (вторая часть песни называется «Через десять лет»), где Барнаул сменяет еще более провинциальный город – Ейск:

*Зря я дергаюсь: Ейск не Бейрут, –  
Пассажиры спокойней ягнят,  
Террористов на рейс не берут,  
Неполадки к весне устранят [8, с. 247].*

Исследователи В.В. Десятов, А.И. Куляпин в статье о барнаульском мифе точно подмечают: «Будучи столицей Алтайского края, Барнаул вовсе не концентрирует в себе заряд позитивной, идеальной, утопической энергии, которой явно обладает понятие «Алтай». Семиотическое равновесие между разными топосами одной территории достигается сочетанием противоположных начал: утопия и правда, прекрасное и безобразное, разум и безумие, гармония и хаос» [9, с. 13]. Добавим, что именно вторые элементы в указанных оппозициях чаще всего и проигрываются в текстах Высоцкого о Барнауле.

«Алтайский текст» формируется в творчестве поэта и через тексты-посвящения. Один из них – стихотворение на смерть В.М. Шукшина «Памяти Василия Шукшина» (1974). Метафоризация события смерти связывается Высоцким прежде всего с сыгранной ролью – сценой смерти Егора Прокудина в «Калине красной». Текст составлен почти полностью из реминисценций и скрытых аллюзий кинотворчества Шукшина – «Живет такой парень», «Печки-лавочки», так и не вышедший «Разин». Актерская, человеческая и творческая общность с Шукшиным ощущается Высоцким как граница преодоления двух миров – искусства и жизни, и ее окончательное стирание происходит именно в смерти:

*И после непреходящей бани,  
Чист перед Богом и тверез,  
Вдруг взял да умер он всерьез –  
Решительней, чем на экране [8, с. 210].*

Высоцкий, осмысливая кончину Шукшина, как бы невольно «репетирует» и финальный акт собственной жизни. Не случайно в тексте-посвящении поэтом воссоздана именно кинематографическая (в том числе актерская) линия судьбы

Шукшина. И в этом контексте поворот судьбы поистине символичен: Высоцкий умер в день рождения алтайского писателя – 25 июля.

Еще один «алтайский след» у Высоцкого – его друг Валерий Золотухин, 16 лет они вместе проработали в театре на Таганке, снялись совместно в пяти фильмах. В анкете, которую заполнил Владимир Высоцкий 28 июня 1970 г. по вопросам артиста театра им. Вахтангова Анатолия Меньшикова, на вопрос «Кто твой друг?» он указал: «Золотухин» и в графе «Черты, характерные для твоего друга»: «Терпимость, мудрость, ненавязчивость» [10].

Интересно, что Высоцкий и Золотухин никогда не были вместе на Алтае. Более того, поездка Высоцкого в Барнаул состоялась до знакомства с Валерием Золотухиным: они познакомились в том же 1964 году, но осенью. В. Смехов в своих воспоминаниях о коллегах по Театру на Таганке характеризует их отношения как «дружба-вражда», подчеркивая сложный клубок приближений и разногласий между ними [11, с. 86]. Об этом свидетельствуют и дневниковые книги В. Золотухина – «Секрет Высоцкого», «Таганский дневник» и др. Мифологически-литературная модель взаимоотношений Высоцкого и Золотухина укладывается в пушкинский сюжет «Моцарта и Сальери». Напомним, что Валерий Золотухин в экранизации «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина 1979 года играл «гуляку праздного», а Высоцкий – Дон Гуана (это была его последняя роль), однако жизненные обстоятельства, несомненно, усложняли и драматизировали эти амплуа. Высоцкий в последние годы никак не отзывался ни на писательское творчество Золотухина, ни на его актерские работы, хотя они продолжали трудиться в одном театре до конца жизни поэта.

Размышления о философско-аллегорической фигуре «второго» – двойника, трикстера, дублера – находят неожиданное продолжение в двух поэмах Высоцкого – «Поэме о космонавте» (впервые напечатанной в 1987) и «Детской поэме» (1970). В последней выведен персонаж-гуманитарий, которому дано имя друга и соратника по театру – Ивана Дыховичного. У Ваньки есть антагонист – Витька Кораблев, который увлечен техникой. Ваня «слишком толстый», но зато он «шпарит наизусть стихи про Мадрид и про Алтай, про отважных конников». Бурный спор в пятом «А» классе возникает о том, что главнее в современной жизни – литература или техника:

*«Ванька слаб, а Витька ловкий,  
Сам он робота собрал!»  
«А Титов на тренировке  
Пушкина с собою брал!»  
Им бы так не удалось  
Спор решить неделями.  
Все собрание дралось  
Полными портфелями.  
Но, услышав про Титова,  
Все по партам разошлись, –  
После Ваниного слова  
Страсти сразу улеглись [12, с. 102].*

«Алтай – Титов – Пушкин – театр» – такова ассоциативно сложная цепочка у Высоцкого. Сюжетно Ваня Дыховичный берет с собою в полет книгу, и именно поэтому ракета, построенная Витькой Кораблевым, не летит – она перегружена. Таким образом, Ванька практически повторяет поведенческую стратегию Германа Титова. В своей книге «Голубая моя планета» (1973) Г. Титов вспоминает эпизод, когда выйдя из барокамеры, он направился отдохнуть, однако был подвергнут таможенной проверке. В его чемодане нашли «контрабанду»: «Оказалось, что художественную, научную... литературу вносить в сурдокамеру на этот раз строго запрещалось. <...> В результате переговоров стороны пришли к выводу, что можно взять в камеру пушкинского «Онегина» и томики рассказов О. Генри. Рассказы О. Генри я читал когда-то, а некоторые главы «Онегина» знал наизусть. Было решено поэтому, что «притока новой информации» не будет и цели эксперимента будут достигнуты» [13, с. 56]. Правда, герой Высоцкого берет с собой в полет другую литературу – «Трех мушкетеров».

Связь «Титов-литература» могла закрепиться у Высоцкого по ряду факторов. Первый – в связи с реальным знакомством с космонавтом. Высоцкий встречался с Гагариным и Титовым во время их неофициального визита в Крым в августе 1961 года – как раз после полета второго [14]. Во время встречи Титов мог обнаружить свои глубокие знания и любовь к литературе, воспитанные отцом – директором школы, учителем русского языка и литературы, алтайским просветителем Степаном Павловичем Титовым. Имя сыну и дочери С.П. Титов выбирал, памятуя о своих любимых пушкинских героях – Германе и Земфире. Существовал миф о том, что Хрущев якобы отверг кандидатуру Титова в качестве первого не только из-за интеллигентского происхождения, но и из-за имени – мол, не вполне простое, «народ не поймет». Так, за любовь к литературе и Пушкину пришлось «платить». Второе – это цикл семейных фотографий Германа Титова, где космонавт с женой Тамарой читают книгу А.С. Пушкина, или где Титов-старший играет на рояле в кругу семьи [15]. Эти фотографии были широко растиражированы в шестидесятые годы в популярных советских журналах и должны были подкреплять миф о «крепкой советской семье».

Фигура «второго» (дублера), который мог бы стать первым, появляется и в «Поэме о космонавте» (в другом варианте «Первый космонавт»):

*<...> Вот мой дублер, который мог быть первым,  
Который смог впервые стать вторым.*

Пока что на него не тратят шрифта:  
Залас заглавных букв – на одного.  
Мы с ним вдвоем прошли весь путь до лифта,  
Но дальше я поднялся без него [12, с. 34].

Знаменитый космонавт Георгий Гречко, впервые услышав текст поэмы Высоцкого, где повествование ведется от лица Гагарина, прокомментировал этот фрагмент так: «А ведь путь до лифта – это не дорожка по красному ковру после возвращения. Путь до лифта – это те же барокамеры, те же самые центрифуги. «Но дальше я поднялся без него». Все, дублер исчезал. Надо сказать, что это было тяжело. До лифта были еще равные люди. А ещё один шаг – в лифт, и уже один известен на весь мир, а другой, равный, а может быть, лучше (как Гагарин со свойственной ему широтой души говорил о

Титове – мол, он лучше, и поэтому его сохранили для более трудного полета) превращался в невидимку. И что это уловил Высоцкий, просто поражает» [16, с. 67].

Семиотизация роли двойника («дублера») представляется нам значимой как с точки зрения автобиографического текста Высоцкого, его долгого и трудного движения к главным ролям в театре, так и с точки зрения общей стратегии «творец-подражатель», которая в разных ролевых ипостасях воплотилась в линиях Высоцкий – Шукшин, Высоцкий – Золотухин, поэт – актер.

Таким образом, реконструкция доминантных линий «алтайского текста» в творчестве В. Высоцкого позволяет уточнить и философски осмыслить творческие и человеческие поиски поэта, говорить о глубоком семиотическом потенциале всякого геотекста, проходящего через судьбу крупного художника.

#### Библиографический список

1. Богумил Т.А. «Алтайский текст» и литература Алтай: к определению понятий. *Филология и человек*. 2017; 4: 155 – 164. Козлова С.М. Алтайский текст в русской поэзии. *Алтайский текст в русской культуре*. Вып. 1: Изд-во АлтГУ. Барнаул, 2002: 14 – 24. Худенко Е.А. Алтай и Крым: геополитические перекрестки. *Мир науки, культуры, образования*. 2016; 5 (60): 350 – 352.
2. Цыбульский М. Владимир Высоцкий в Сибири. *Буфф сад*. Томск, 6 января, 2000; 2 (2077). Available at: [http://v-vysotsky.com/statji/2004/Vysotsky\\_v\\_Sibiri/text.html](http://v-vysotsky.com/statji/2004/Vysotsky_v_Sibiri/text.html)
3. Тихонов В.Е. Он верил в нашу общую звезду: к 65-летию со дня рождения В.С. Высоцкого. *Барнаул*. 2003; 1. Available at: <http://akunb.altlib.ru/files/LiteraryMap/Texts/Tihonov/211.htm>
4. Высоцкий В.С. *Избранное*. Москва: Советский писатель, 1988.
5. Муравлёв А.С. *Неизвестный Алтай. Далёкое – близкое*. Барнаул: ОАО «ИПП Алтай», 2011. Или: «Вот бьют чеченцы немцы из Поволжья, а место битвы – город Барнаул». Available at: <https://bazaistoria.ru/blog/43614064878/%C2%ABVot-byut-chechenov-nemtsy-iz-Povolzhya,-a-mesto-bitvyi-%E2%80%94gorod-Bar-naul>
6. Козлов В.А. *Неизвестный СССР. Противостояние народа и власти. 1953 – 1985 гг.* Москва: Олма-пресс, 2006.
7. Александров А. «Соловей, соловей-пташечка». Барнаул, 2005.
8. Высоцкий В.С. *Я, конечно, вернусь: Стихотворения, песни, проза*. Москва: Эксмо-Пресс, 2001.
9. Десятов В.В., Куляпин А.И. Барнаулский миф в русской литературе. *Алтайский текст в русской культуре*. Вып.1. Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002: 9 – 13.
10. Анкета, заполненная Высоцким 28 июня 1970 года. Available at: <https://www.yaplakal.com/forum2/topic593405.html>
11. Сметов В. Мои товарищи – артисты. *Аврора*. 1980; 5 (май): 86 – 93.
12. Высоцкий В. *Ловите ветер всеми парусами! [Стихотворения]*. Санкт-Петербург: Амфора. ТИД Амфора, 2012.
13. Титов Г.С. *Голубая моя планета*. Москва: Воениздат, 1973.
14. Мешков В.А. Гагарин, Высоцкий и не только. *Литературная газета. Курьер культуры*. Крым-Севастополь, 2009 № 16: 2. Available at: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/articles/gagarin-vysotskiy.htm>
15. Герман Титов с семьей. *Библиотека изображений РИА Новости*. Available at: [www.visualrian.ru](http://www.visualrian.ru)
16. Гречко Г.М. *Космонавт № 34. От лучины до пришельцев*. Москва: Олма Медиа Групп, 2013.

#### References

1. Bogumil T.A. «Altajskij tekst» i literatura Altaja: k opredeleniyu ponyatij. *Filologiya i chelovek*. 2017; 4: 155 – 164. Kozlova S.M. Altajskij tekst v russkoj po'ezii. *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Vyp. 1: Izd-vo AltGU. Barnaul, 2002: 14 – 24. Hudenko E.A. Altaj i Krym: geopo'eticheskie perekrestki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2016; 5 (60): 350 – 352.
2. Cybul'skij M. Vladimir Vysockij v Sibiri. *Buff sad*. Tomsk, 6 yanvarya, 2000; 2 (2077). Available at: [http://v-vysotsky.com/statji/2004/Vysotsky\\_v\\_Sibiri/text.html](http://v-vysotsky.com/statji/2004/Vysotsky_v_Sibiri/text.html)
3. Tihonov V.E. On veril v nashu obschuyu zvezdu: k 65-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Vysockogo. *Barnaul*. 2003; 1. Available at: <http://akunb.altlib.ru/files/LiteraryMap/Texts/Tihonov/211.htm>
4. Vysockij V.S. *Izbrannoe*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
5. Muravlev A.S. *Neizvestnyj Altaj. Dalekoe – blizkoe*. Barnaul: OAO «IPP Altaj», 2011. Ili: «Vot b'yut chechenov nemcy iz Povolzh'ya, a mesto bitvy – gorod Barnaul». Available at: <https://bazaistoria.ru/blog/43614064878/%C2%ABVot-byut-chechenov-nemtsy-iz-Povolzhya,-a-mesto-bitvyi-%E2%80%94gorod-Bar-naul>
6. Kozlov V.A. *Neizvestnyj SSSR. Protivostoyanie naroda i vlasti. 1953 – 1985 gg.* Moskva: Olma-press, 2006.
7. Aleksandrov A. «Solovej, solovej-ptashechka». Barnaul, 2005.
8. Vysockij V.S. *Ya, konechno, vernus': Stihotvoreniya, pesni, proza*. Moskva: 'Eksmo-Press, 2001.
9. Desyatov V.V., Kulyapin A.I. Barnaul'skij mif v russkoj literature. *Altajskij tekst v russkoj kul'ture*. Vyp.1. Barnaul: Izd-vo AltGU, 2002: 9 – 13.
10. Anketa, zapolnennaya Vysockim 28 iyunya 1970 goda. Available at: <https://www.yaplakal.com/forum2/topic593405.html>
11. Smetov V. Moi tovarischi – artisty. *Avrora*. 1980; 5 (maj): 86 – 93.
12. Vysockij V. *Lovite veter vseimi parusami! [Stihotvoreniya]*. Sankt-Peterburg: Amfora. TID Amfora, 2012.
13. Titov G.S. *Golubaya moyaya planeta*. Moskva: Voennizdat, 1973.
14. Meshkov V.A. Gagarin, Vysockij i ne tol'ko. *Literaturnaya gazeta. Kur'er kul'tury*. Krym-Sevastopol', 2009 № 16: 2. Available at: <http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/articles/gagarin-vysotskiy.htm>
15. German Titov s sem'ej. *Biblioteka izobrazhenij RIA Novosti*. Available at: [www.visualrian.ru](http://www.visualrian.ru)
16. Grechko G.M. *Kosmonavt № 34. Ot luchiny do prishel'cev*. Moskva: Olma Media Grupp, 2013.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 821.111

Vorobyeva A.Yu., postgraduate, senior teacher, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: Fyzik\_na@mail.ru

**ON METAFICTION SPECIFICITY.** The article deals with a phenomenon of metafiction as a special kind of genre based on a peculiar pattern of narration and text building. The complicated structure of narrative pattern shows philosophical ideas of the second part of XX century. The main purpose of this kind of narration is creating self-reflexivity, which aims at reassessment of objective reality, its perishable nature. The self-restraint literary work allows building intertextual links so as build up an all-embracing picture of the fictional world. Despite the lucid narrative line and obvious text building patterns, the main motives and the plot of narration are hidden from readers. This is caused by bifurcation of spatiotemporal lines of narration, which aims at exposing the fictional text depth and self-reflexivity.

**Key words:** metafiction, self-reflexivity, intertextuality.

А.Ю. Воробьева, аспирант, ст. преп. каф. зарубежной филологии, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: Fyzik\_na@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА МЕТАПРОЗЫ

В статье рассматриваются принципы классификационного определения жанра метапрозы как особой модели повествования. Сложная структура модели повествования отражает философские идеи второй половины XX века. Основной задачей такого повествования является создание саморефлексии, которая направлена на осознание (переосознание) бытия, его бренности. В силу замкнутости произведения самого в себе интертекстуальные связи позво-

ляют создать всеобъемлющую картину мира. Несмотря на кажущуюся ясность изложения и очевидность построения произведения, основные мотивы и главный сюжет произведения скрыты от читателя, что происходит из-за расхождения пространственно-временных планов повествования, которые направлены на создание глубины произведения и саморефлексивности.

**Ключевые слова:** метапроза, саморефлексивность, интертекстуальность.

Жанр метапрозы, как правило, квалифицируется принадлежностью направлению постмодернистской литературы и ассоциируется с литературой второй половины XX века [1, с. 14]. Вместе с тем, существует мнение, согласно которому феномен метапрозы нельзя ограничить постмодернистским периодом только в силу того что в метапрозе используется такой характерный для периода постмодерна приём как саморефлексия и текст широко и рекуррентно опирается на интертекстуальные вкрапления и отсылки [1, с. 24].

Фундаментом лингвopsихологической идеи саморефлексии является философская концепция конечности бытия и исчерпаемости (или уже исчерпанности) культуры, что, собственно и создает предпосылки развития направления, пользующегося уже существующим ресурсом и преломляющим его сквозь призму современного социокультурного контекста. Коль скоро всё уже было и всё уже сказано, зачем ломать копыта? Гораздо проще разбить на фрагменты то, что есть в обозримом историческом периоде и скомпоновать эти фрагменты в рамках нового хронотопа. В действительности всё оказывается несколько сложнее.

В отличие от саморефлексии как приёма, используемого для создания образа, саморефлексия метапрозы является мотивированной. Фигура автора / рассказчика может служить основой для намеренного создания саморефлексии. Автор, находящийся в процессе создания произведения, рассуждает о правильности изложения, о трудностях создания произведения, о мотивах и правильности расставления акцентов и деталей. Фигура рассказчика может быть как реальной, так и вымышленной. В частности, например, в романе Джулиана Барнса «Полугай Флобера» в фокусе повествования находится процесс создания нового произведения. В нарратив вводятся записки, черновики или письма главного героя. (При этом сам процесс написания произведения критикуется главным героем.) Указанные приёмы интертекстуальности как характерной черты постмодернизма в данном тексте проявляются на уровне темы и сюжетного построения произведения. Основу сюжета составляет история писателя (прототипом является классик французской литературы XIX века романист Г. Флобер). Главный герой повествования Бертуйт воссоздаёт историю писателя. Он исследует творческую жизнь писателя, посвященную его деятельности биографической литературе, критику, письма, посвящённые ему публикации учёных, и сам проходит по пути писателя, посещая наиболее значимые для его жизни и творчества места.

Намеренная саморефлексия создаётся путём использования исторических ссылок. Основная канва повествования формируется представлением определенной хронологии событий, происходящих в жизни Флобера, излагаемых в ракурсе их восприятия биографами или критиками. На созданную таким образом историческую (хронологическую) перспективу накладываются сегменты фактологии: записки, письма, автобиографические заметки самого Флобера. Описания этих временных периодов отличаются по характеру подхода, расходясь в плане концентрации внимания на определенном событии, могут не совпадать по хронологии событий. Более того, оценочные модусы пропозитивного содержания дают достаточно широкий диапазон смыслов. Такая полифония, отметим, также характерна для произведений постмодернизма, создает нарративную глубину событийного пространства произведения и его временной перспективы.

Главной чертой жанра метапрозы является рефлексия о профессиональной деятельности, «о писательском бытии и ремесле, об инструментах и приёмах, о том, как строится литературный опус вообще и этот конкретный в частности» [2, с. 195]. Роман «Полугай Флобера» изобилует переживаниями автора по поводу правильности написания произведения, как своего собственного, так и других: "When a contemporary narrator hesitates, claims uncertainty, misunderstands, plays games and falls into error, does the reader in fact conclude that reality is being more authentically rendered? When the writer provides two different endings to his novel (why two? why not a hundred?), does the reader seriously imagine he is being 'offered a choice' and that the work is reflecting life's variable outcomes?" [3, с. 70]. По существу, это риторические вопросы. Техники передачи размышлений главного героя является используемый приём «несобственно-прямой речи». Однако, как происходит во многих случаях, когда главный герой выступает «рупором» авторских мыслей и идей, в данном случае эти вопросы отражают точку зрения самого автора. Герой выступает в качестве alterego автора. Совмещение двух «эго» создает основу и реализует явление, известное как саморефлексивность.

Считается, что впервые понятие метапрозы появилось в труде американского писателя, критика и философа Уильяма Говарда Гасса, считавшего, что всякий новый текст, который строится на основе уже существующего литературного произведения и только дополняется другим автором [4, с. 25] или встраивается в определенную новую ситуацию. Глубокое развитие феномен метапрозы получил в исследованиях американских литературоведов. Основываясь на проводимых исследованиях, можно заключить, что в восьмидесятых годах XX века теория метапрозы создавалась и разрабатывалась многими учеными, исходившими из разных научно-теоретических предпосылок и рассматривавшими это явление в разных ракурсах. Впервые целостная концепция явления метапрозы была описана Патриссией Во. Ею были названы принципы построения метапрозы как особого нарративного жанра [1, с. 28]. П. Во основывает свою теорию на

понятии метаязыка в интерпретации Л. Ельмслева, считавшего метаязык семиотической системой, «планом содержания которой является другая семиотическая система» [5, с. 97]. Она считает, что в метапрозе используется язык (идея / мысль / сюжет / тема) уже существующего произведения для построения нового (собственного) возможного мира. В её понимании жанр метапрозы представлен произведениями, в которых либо повествуется о процессе создания произведения, либо пародийные произведения в которых даются комментарии автора или отсылки к произведениям, написанным ранее другими писателями. Это могут быть аллюзии, цитирование, заимствования разного рода. Так на основе существующего фундамента, на его «кирпичиках» создается новый мир [1, с. 4]. Текст метапрозы выстраивается на рефлексии, в которой проявляются диахронические отношения между литературными формами, отношения между существующим и вновь создаваемыми художественными мирами, между авторами как представителями своего времени и его ценностных ориентиров, между языком прошлого и настоящего.

Литературное произведение жанра метапрозы представляет собой сложно организованную систему, в которой повествование не является прямым. Одной из особенностей метапрозы является «присутствие в литературном произведении внутреннего текста, содержание которого так или иначе, часто парадоксально, взаимодействует с материалом текста «объемлющего» [2, с. 195]. Более того, уже существующий текст, расширение и преобразование которого происходит за счет встраиваемого текста, может служить основой произведения, выдержанного в жанре метапрозы.

Интертекстуальность как явление литературного заимствования позволяет создавать глубокие пространственно-временные планы. Дивергентность пространственно-временных планов нарратива может прослеживаться, начиная от экспозиции произведения. Их двойственность или многомерность способствует созданию пространственного поля произведения. Художественный и «реальный» планы повествования выстраиваются параллельно. Художественный план строится на базе уже существующего текста и отсылает читателя в прошлое, которое служит фоном реального действия и переплетается с ним по ходу развития сюжетной линии. Реальный план повествования представлен главным героем и его историей. Однако повествование выстраивается в рамках сложной нарративной модели: планы меняются местами и создается впечатление, что фоновое действие является основным.

В романе «Полугай Флобера» повествование начинается с описания памятника Флоберу в Руане: "Let me start with the statue: the one above, the permanent, unstylish one, the one crying cupreous tears, the floppy-tied, square-waistcoated, baggy-trousered, straggle-moustached, wary, aloof bequeathed image of the man" [3, с. 7]. Эта сцена является не только аксисом повествования, но и отправной точкой исследования автора. Именно размышления автора о памятнике и личности Флобера подтолкнули его к началу исследования жизни Флобера и роли зеленого полугая в жизни и творчестве писателя: "But here, in this unexceptional green parrot, preserved in a routine yet mysterious fashion, was something which made me feel I had almost known the writer. I was both moved and cheered" [3, с. 11]. С этого момента происходит разделение временных планов повествования. В романе прослеживаются три временных плана: первый временной план раскрывает историю самого Флобера в очерках и извлечениях посредством таких техник как аллюзийность и цитирование; второй временной план – это размышления героя о Флобере, которые могут быть прямыми (дескрипция) или косвенными (несобственно прямая речь); Собственно история главного героя является третьим планом повествования. Параллели могут эксплицироваться и имплицироваться. История отношений Бертуйта и его жены скрыта в истории Флобера. Посредством смешения реального и художественного планов эксплицируемых и имплицитных параллелей художник (писатель) создает полную картину трудностей семейной жизни, испытываемых Бертуйтом. В то же время, пересечение временных планов создает объемную картину повествования.

Само произведение строится на цитатах, которые вплетаются в нити переплетения реальности и вымысла. Художественный и реальный планы связаны, но не влияют друг на друга. Художественный план является своего рода основой, теоретической базой для осознания реального плана повествования: "But by the time I tell you her story I want you to be prepared: that's to say, I want you to have had enough of books, and parrots, and lost letters, and bears, and the opinions of Dr. Enid Starkie, and even the opinions of Dr. Geoffrey Braithwaite [3, с. 65]. Следовательно, любые упоминания и детали о жене Бертуйта должны быть рассмотрены сквозь призму уже написанного текста, основанного на жизни Флобера.

Текст является замкнутым в самом себе. В нем содержатся все ответы на поставленные и подразумеваемые вопросы. В частности, в «Полугае Флобера» затронут интересный момент зависимости характера человека от цвета глаз. "Flaubert does not build up his characters, as did Balzac, by objective, external description; in fact, so careless is he of their outward appearance that on one occasion

he gives Emma brown eyes; on another deep black eyes; and on another blue eyes [3, с. 54].” Сущность описываемой зависимости раскрывается цитатами, взятыми из произведения «Мадам Бовари», и подкрепляется параллелями размышлений Джеффри Бертуэйта о цвете глаз Эммы Бовари, его собственной жены, его самого и даже Флобера. Все эти размышления заканчиваются риторическим вопросом: “Eyes of brown, eyes of blue. Does it matter? Not, does it matter if the writer contradicts himself; but, does it matter what colour they are anyway?” [3, с. 59]. Глубинный анализ, предполагающий интерпретацию импликаций этих параллелей, позволяет заключить, что жена Бертуэйта, не была с ним честна. Этот бросающийся в глаза вывод, однако, ведет к пониманию мотивов более глубоких, нежели вульгарная история измен. Аллюзии в данном случае уходят корнями в античную литературу (восстающая против социальных устоев Антигона, испытывающая запретные страсти Антигона).

Вопросы морали, поднимаемые в романе «Попугай Флобера», как правило, резюмируются в форме (часто риторических) вопросов. Столь же важны вопросы осознания прошлого, поскольку прошлое формирует платформу развития событийной канвы: “How do we seize the past? Can we ever do so?” [3, с. 12]. Риторический вопрос служит знаком для читателя к попытке проникнуть в скрытые смыслы произведения, подразумевая, что ответы на все, затрагиваемые в риторических вопросах темы, раскрыты (или сокрыты, и тогда требуют рефлексивного анализа) в тексте нарратива. Риторические вопросы писателя в данном произведении являются показателем размышлений автора об исчерпанности бытия, падении моральных устоев общества.

Произведения основанные на литературной критике тоже могут относиться к жанру метапрозы, поскольку критика основана на реальном произведении и имеет свое развитие и в итоге становится смыслом повествования. При этом в фокус внимания попадает именно критический аспект нарратива, а не то произведение, на основе которого выстраивается мета-повествование внутри жанра от одной техники к другой является литературной мимикрией, которая позволяет создавать пародийные произведения на основе симулятивности стиля, формы и ритма повествования. Внутри метапрозаического текста критика «первого порядка» может также попадать в поле критического осмысления. Например в «Попугае Флобера» одним из героев является Доктор Энид Старки – “Reader Emeritus in French Literature at the University of Oxford, and Flaubert’s most exhaustive British biographer” [3, с. 54], от чьего лица происходит осуществляется жесткая критика в адрес произведений Флобера: именно она заметила путаницу с цветом глаз Мадам Бовари: “So that painstaking genius couldn’t even keep the eyes of his most famous character a consistent colour?” [3, с. 55]. Однако её критические замечания получают придирчивую неодобрительную оценку со стороны Бертуэйта: “... they’re failed creators (they usually aren’t; they may be failed critics, but that’s another matter); or that they’re by nature carping, jealous and vain (they usually

aren’t; if anything, they might better be accused of over-generosity, of upgrading the second-rate so that their own fine discriminations thereby appear the rarer) [3, с. 54].” Бертуэйт подвергает критике не только мотивы написания критических обзоров, но и саму личность Энид Старки: “I once heard Dr Starkie lecture, and I’m glad to report that she had an atrocious French accent; one of those deliveries full of dame-school confidence and absolutely no ear, swerving between workaday correctness and farcical error, often within the same word” [3, с. 55], что в данном случае, по-видимому, нельзя признать корректным действием. Рассуждения о критике небрежного отношения Г. Флобера к цвету глаз Мадам Бовари, отношению вездливой Старки к его оплошности и критике самой Старки заканчиваются цепочкой риторических вопросов: “I never noticed the heroine’s rainbow eyes. Should I have? Would you? Was I perhaps too busy noticing things that Dr Starkie was missing (though what they might have been I can’t for the moment think)? Put it another way: is there a perfect reader somewhere, a total reader? Does Dr Starkie’s reading of Madame Bovary contain all the responses which I have when I read the book, and then add a whole lot more, so that my reading is in a way pointless?” [3, с. 55]. Их шиферная функция заключается в переводе нарратива из алетического модуса повествования в эпистемический модус достоверности мнения, связанного с внутренней неуверенностью продуцента в правильности суждений или правомерности действий.

Отметим, что каждый этап повествования начинается с описания общей ситуации, основанной на жизни Флобера или на его произведениях, затем он подтверждается с помощью официальных источников (письма, критика, исторические справки), затем происходит критика автором или главным героем, посредством которой создается интертекстуальность. Такие интертекстуальные переплетения позволяют выделить главную линию повествования и определить основной сюжет. Риторические вопросы в этом случае имплицитно оценивают смыслы в рамках эпистемического оценочного поля.

В заключение отметим следующее: структура любого метатекста показывает цикличность бытия. Текст структурирован таким образом, что встраиваемый текст дополняет и расширяет мир произведения. Характерные признаки метапрозы определяются тем, что:

- саморефлексивность метапрозы создается намеренно посредством использования определенных нарративных техник;
- эффект саморефлексии создается за счёт совмещения двух «эго»;
- техники создания эффекта саморефлексии включают внутреннюю речь, несобственно прямую речь, комментативную эмфазу, создаваемую «смещением» или совмещением нарративных модусов, риторический вопрос, встраиваемые к текст аллюзии;
- многоуровневый характер нарратива метапрозы основывается на интертекстуальности, формирующей «многоголосие».

#### Библиографический список

1. Waugh Patricia. *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. London and New York, 2001.
2. Амусин М. Метапроза, или сеансы литературной магии. *Знамя*. 2016; 3: 193 – 203.
3. Barnes Julian. *Flaubert’s parrot/Julian Barnes*. New York, 1990.
4. Gass William. *Philosophy and the Form of Fiction*. NonpareilBooks, 1971.
5. Ельмслев Л. *Прологомены к теории языка*. Москва: КомКнига, 2006.

#### References

1. Waugh Patricia. *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. London and New York, 2001.
2. Amusin M. *Metaproza, ili seansy literaturnoj magii*. *Znamya*. 2016; 3: 193 – 203.
3. Barnes Julian. *Flaubert’s parrot/Julian Barnes*. New York, 1990.
4. Gass William. *Philosophy and the Form of Fiction*. NonpareilBooks, 1971.
5. Elmslev L. *Prolegomeny k teorii yazyka*. Moskva: KomKniga, 2006.

Статья поступила в редакцию 01.07.19

УДК 82

**Kamalova A.T., Cand. of Sciences (Economics), Doctoral postgraduate, Department of Literary and History of Literature, Federal State Educational Institution of Higher Education “Elets State University n.a. I.A. Bunin (Elets, Russia), E-mail: Kamalova82@inbox.ru**

**ARTISTIC WAYS OF EXPRESSING THE PROBLEM OF SOCIAL INEQUALITY IN WORKS OF RUSSIAN CYBERPUNK 90s – 2000s.** The article is dedicated to the disclosure of artistic ways of expressing the problem of social inequality in the works of Russian cyberpunk. It is noted that the image of the protagonist and the elements of the artistic world of the authors associated with social inequality are important for her artistic expression. The article concludes that the use of fantastic images (for example, machine-human hybrids) can be considered as an artistic means of expressing the problem of social inequality in the works of Russian cyberpunk of the 90s-2000s. The grotesque fantastically portrayed transnational corporations, in whose hands huge capital is concentrated, also serve to express social inequality in the artistic world of the Russian cyberpunk of the 90s-2000s. The author concludes that the art world of Russian cyberpunk is a world of unequal in its status of people, which in the opinion of the authors reflect the realities of today. There is a problem of social inequality, income inequality and exceeding of authority. However, the author brings the reader to the idea that society under force to change the situation through honest income, competent and legitimate actions of the authorities.

**Key words:** cyberpunk, genre, problem, inequality, grotesque, image, hero, man, society, fantasy.

**A.T. Камалова, канд. экон. наук, докторант каф. теории и истории литературы, ФГБОУ «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», г. Елец, E-mail: Kamalova82@inbox.ru**

# ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-Х – 2000-Х ГОДОВ

Статья посвящена раскрытию художественных способов выражения проблемы социального неравенства в произведениях русского киберпанка. Отмечается, что для её художественной экспрессии важны образ главного героя и связанные с социальным неравенством элементы художественного мира авторов. В статье делается вывод о том, что художественным средством экспрессии проблемы социального неравенства в произведениях русского киберпанка 90-х-2000-х годов можно считать использование фантастических образов (например, машинно-человеческих гибридов). Гротескно-фантастически изображаемые транснациональные корпорации, в руках которых сосредоточены огромные капиталы, также служат для выражения социального неравенства в художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. Автор делает вывод о том, что Художественный мир произведений русского киберпанка 90-х-2000-х годов – это мир неравных по своему положению людей, который, по мнению авторов, отражает реалии сегодняшнего дня. В нём существует проблема социального неравенства, проявляющаяся неравенством доходов и превышением властных полномочий. Однако авторы подводят читателя к мысли, что обществу под силу изменить сложившуюся ситуацию путём честного получения доходов, грамотных и законных действий властных структур.

**Ключевые слова:** киберпанк, жанр, проблема, неравенство, образ, герой, гротеск, человек, общество, фантастика.

## Введение

Киберпанк, обычно рассматриваемый как жанр научной фантастики, возник в результате развития информационного общества и сформировавшейся на его фоне культуры.

Характеризуя киберпанк как жанр А. Зюзеко писал: «С одной стороны, весь киберпанк опирается именно на высокотехнологические достижения наук, киберпространство всецело искусственно. С другой, вовлечение научного сообщества как определённой институционализированной среды и результатов его деятельности в сетевое взаимодействие приводит формированию особых эмерджентных свойств, цифрового «универсализма», унифицирующих авторство и оказывающих давление на индивида, стремящегося к яркому самовыражению» [1, с. 35].

В Википедии отмечается, что киберпанк (от англ. cyberpunk) – жанр научной фантастики, отражающий упадок человеческой культуры на фоне технологического прогресса в компьютерную эпоху. Сам термин является смесью слов англ. cybernetics «кибернетика» и англ. punk «панк», впервые его использовал Брюс Бетке в качестве названия для своего рассказа 1983 года. Обычно произведения, относимые к жанру «киберпанк», описывают антиутопический мир будущего, в котором высокое технологическое развитие, такое, как информационные технологии и кибернетика, сочетается с глубоким упадком или радикальными переменами в социальном устройстве [2].

## Основное содержание статьи

Сутью конфликта «человек-общество», свойственного произведениям русского киберпанка 90-х-2000-х годов является проблема социального неравенства [3 – 10]. Для её художественной экспрессии важен образ главного героя. Кроме того, большое значение имеют и связанные с социальным неравенством элементы художественного мира авторов.

Главный герой, чувствуя себя человеком второго сорта в художественном мире киберпанка, воспринимает социальное неравенство не только как общественную, но и как личную проблему и решает бороться с ним. Вступая в противостояние с враждебными ему силами, которые, по сути, являются причиной социального неравенства и поддерживают его, он сражается за более справедливое общественное устройство.

«Неудачник», «человек второго сорта», часто находящийся «на задворках общества» оказывается способен понять, как несправедливо мироустройство, основанное на тоталитаризме, а значит и на социальном неравенстве. Борясь за справедливость, он борется с социальным неравенством в обществе.

Таким образом, борьба за справедливость для авторов – это в том числе и борьба за равные права всех членов общества в независимости от их расовой половой или национальной принадлежности. Говоря о социальном неравенстве в «мире будущего», они напоминают читателю о беспокоящем их социальном неравенстве дня сегодняшнего.

На социальное неравенство в художественном мире киберпанка прямо указывают описания изображаемого авторами общества: «Полиациональное население и ветвистое дерево стратификации. Космополитичность, с одной стороны, с другой – социальная кастовость. Цвет кожи, разрез глаз и пятая строка не имеют такого значения, как твой ЛИК, содержащий данные о твоём положении в иерархии полиса» [2, с. 15].

Художественный мир авторов – это мир, основанный на принципах глобализации. В нем интересы всего человечества ставятся гораздо выше интересов государства или отдельной нации при сильном социальном расслоении. Писателей беспокоит то, что такое мироустройство предполагает неравные жизненные возможности членов общества.

Художественным средством экспрессии проблемы социального неравенства в произведениях русского киберпанка 90-х – 2000-х годов можно считать использование фантастических образов (например, машинно-человеческих гибридов). С помощью приёма контраста фантастических образов роботов и киборгов и образов обычных людей, обостряющего проблему социального неравенства, авторы заостряют внимание читателя на том, что члены общества будущего имеют не только неодинаковые способности, но и неодинаковые права.

В научно-фантастическом романе Г. Уэллса «Машина времени» рассматриваемая проблема также художественно выражается посредством приёма контраста фантастических образов общества будущего (потомков элиты общества и потомков рабочих). В нем также присутствует и свойственный русскому киберпанку иронический приём деградации человечества вследствие научно-технического прогресса.

Гротескно-фантастически изображаемые транснациональные корпорации, в руках которых сосредоточены огромные капиталы, также служат для выражения социального неравенства в художественном мире русского киберпанка 90-х – 2000-х годов. Так, Л. Алехин в романе «Падшие ангелы Мультиверсума» противопоставляет образ главы транснациональной корпорации Белуги, тело которого не содержит «чужеродных симбионтов или технических усовершенствований» и образ главного героя – хакера Антона, треть «черепной коробки» которого занимает «колония чужеродных клеток».

Приём гиперболизации финансовых и технических ресурсов, которыми обладают транснациональные корпорации служит для художественного выражения проблемы социального неравенства. Данную проблему обостряет и приём контраста образов транснациональных корпораций и образов городских трущоб в постапокалиптическом стиле, в которых проживают стесненная в материальных средствах часть населения. Неравномерное распределение доходов, таким образом – одна из форм социального неравенства в художественном мире, изображаемом писателями.

В романе «Мытарь» А. Фролова (фантастика с элементами киберпанка) главной властной структурой в России 2052 года, которая контролирует движение финансовых средств, становится налоговая полиция, имеющая огромные полномочия. Полицейские буквально «выколачивают» из нечистых на руку предпринимателей деньги, абсолютно не интересуясь, каким способом нажиты облагаемые налогом капиталы.

Таким образом, социальное неравенство в художественном мире анализируемых произведений отражается и в приёме гиперболизации полномочий властных структур. Так, в том же произведении «Мытарь» полицейский третьего и выше уровня уполномочен проводить самостоятельные расследования, изымать, арестовывать, применять оружие и даже проводить судебные разбирательства на местах.

Авторы подчёркивают, что источник материального превосходства в созданном ими художественном мире – это, прежде всего, воровство и применение силы. Поэтому для них важно не столько то, чего в конечном итоге достиг человек, сколько то, каким способом он это сделал.

Социальное неравенство в художественном мире киберпанка 90-х – 2000-х годов выражается как с помощью приёма гиперболизации различия в доходах людей (материальном достатке одних членов общества и бедностью других), так и с помощью приёма гиперболизации нарушения гражданских прав и свобод определенных групп населения. Например, потеря памяти главным героем романа «Падшие ангелы Мультиверсума» Антоном, которую он хочет вернуть – это тоже одна из форм проявления социального неравенства в художественном мире анализируемых произведений.

Для обострения проблемы социального неравенства авторы также используют приём контраста образа главного героя и образов отрицательных персонажей. Так, отрицательным персонажам противопоставлен главный герой романа «Мытарь» А. Фролова, киборг Гонзо и девушка из «зоны». Описываемая автором «свободная зона», где нет закона, кроме права сильного, где скрываются мутанты, речные пираты и преступники – это также и способ выражения социального неравенства с помощью фантастических образов, поскольку одна социальная группа населения противопоставляется другой.

Образы преступников, речных пиратов, мутантов, чувствующих себя безнаказанными как способ выражения социального неравенства – это переплетение фантастики и реалий сегодняшнего дня. Поэтому равенство перед законом представляется А. Фролову одним из главных условий создания одинакового социального положения людей в обществе как в настоящем, так и в будущем.

Русский киберпанк близок к роману-антиутопии, которому свойственна проблема социального неравенства. Так, приём гиперболизации нарушения гражданских прав и свобод определенных групп населения как художественный способ ее выражения характерен для романа О. Хаксли «О дивный новый мир». На уровне сюжета он выражается в том, что в художественном мире произведения люди, не рождающиеся естественным путем, а вырабатываемые на специальных заводах, делятся на пять каст, которые различаются умственными и физическими способностями (от «альфа», обладающих максимальным развитием, до наиболее примитивных «эпсионов»). При этом представители низших каст (чернорабочие, обслуга) специально отупляются.

Данный приём как художественное средство выражения рассматриваемой проблемы прослеживается и в романе-антиутопии К. Исигуро «Не отпускай меня» (клонирование людей с целью создания живых органов доноров для пересадки). На наш взгляд, и Хаксли, и Исигуро рассматривают проблему социального неравенства в более широком контексте, нежели писатели анализируемого жанра.

Если авторы русского киберпанка затрагивают в основном только социально-политический её аспект, то авторов антиутопий в такой же степени интересует и морально-этическая сторона вопроса.

#### Выводы

Таким образом, социальное неравенство в художественном мире анализируемых произведений, с одной стороны, может поддерживаться теми, кто обладает властными полномочиями, но превышает их, так и теми, кто нарушает закон и чувствует себя при этом безнаказанным.

Художественный мир произведений русского киберпанка 90-х – 2000-х годов – это мир неравных по своему положению людей, который, по мнению авторов, отражает реалии сегодняшнего дня. В нем существует проблема социального неравенства, проявляющаяся неравенством доходов и превышением властных полномочий. Однако авторы подводят читателя к мысли, что обществу под силу изменить сложившуюся ситуацию путём честного получения доходов, грамотных и законных действий властных структур.

#### Библиографический список

1. Зюзелько А.В. *Теоретическое осмысление и художественно-образное отражение научно-технического прогресса в гуманитарной культуре XX века*. Автореферат диссертации ...доктора философских наук. Ростов-на Дону, 2013.
2. *Киберпанк (cyberpunk) как жанр, стиль и культурный феномен (статья)*. Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
3. Алехин Л. *Падшие ангелы Мультиверсума: Фантастический роман*. Москва: Изд-во Эксмо, 2003.
4. Брюс Стерлинг. *Киберпанк в 90-х годах*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
5. Зорич А. *Сезон оружия: Роман*. Москва: ЗАО Изд-во Центр-Полиграф, 2001.
6. *Киберпанк*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Киберпанк>
7. Соловьев А.В. *Культура информационного общества: учебное пособие*. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2013.
8. Тюрин А.В. *Каменный век*. Available at: [www.fan.lib.ru/t/tjurin\\_a\\_w/tyurin-stoneage.shtml](http://www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml)
9. Фролов А.Е. *Мытарь*. Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2001.
10. Hassler Donald M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: p. 75 – 76.

#### References

1. Zyuzel'ko A.V. *Teoreticheskoe osmyslenie i hudozhestvenno-obraznoe otrazhenie nauchno-tehnicheskogo progressa v gumanitarnoj kul'ture XX veka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na Donu, 2013.
2. *Kiberpank (cyberpunk) kak zhanr, stil' i kul'turnyj fenomen (stat'ya)*. Available at: <https://geeksempire.org/posts/view/kiberpank>
3. Alehin L. *Padshie angely Mul'tiversuma: Fantasticheskij roman*. Moskva: Izd-vo `Eksmo, 2003.
4. Bryus Sterling. *Kiberpank v 90-h godah*. Available at: <https://www.litmir.me/br/?b=69961&p=1>
5. Zorich A. *Sezon oruzhiya: Roman*. Moskva: ZAO Izd-vo Centr-Poligraf, 2001.
6. *Kiberpank*. Available at: <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/Kiberpank>
7. Solov'ev A.V. *Kul'tura informacionnogo obschestva: uchebnoe posobie*. Ryzan': Ryaz. gos. un-t im. S.A. Esenina, 2013.
8. Tyurin A.V. *Kamennyj vek*. Available at: [www.fan.lib.ru/t/tjurin\\_a\\_w/tyurin-stoneage.shtml](http://www.fan.lib.ru/t/tjurin_a_w/tyurin-stoneage.shtml)
9. Frolov A.E. *Mytar'.* Novosibirsk: GP «Novosibirskij poligrafkombinat», 2001.
10. Hassler Donald M. *New Boundaries in Political Science Fiction*. University of South Carolina Press: p. 75 – 76.

Статья поступила в редакцию 02.07.19

УДК 811.161.1+81

**Konovalev Yu.V.**, senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [jf0303@yandex.ru](mailto:jf0303@yandex.ru)

**REPRESENTATION OF MENTAL STRUCTURE “ARROGANCE” IN RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS (COMPARED WITH ENGLISH).** The author tries to prove that it is necessary to enlarge units of investigation in the sphere of linguistic cultural study. Such units are called mental structures and conceptual spaces. Russian and English proverbs and sayings are used as the material for comparative analysis of one of the components of mental structure “arrogance” – mental scenario of arrogant behavior and attitude. The scenario, which is represented in the analyzed proverbs and sayings, includes such elements as agent, object, action, cause, goal and counteraction. The most differences in the scenario concern action and cause. Arrogance is more secular in Russian linguistic world view, and there is appeal to religion in many English proverbs and sayings about it. Talking about mental structures, it should be mentioned that image and scenario are closely connected in proverbs and sayings in both languages.

**Key words:** mental structure, concept, scenario, proverbs and sayings, linguistic world view.

**Ю.В. Коноваленко**, ст. преп., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: [jf0303@yandex.ru](mailto:jf0303@yandex.ru)

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕНТАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ «ВЫСОКОМЕРИЕ» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ФОНЕ АНГЛИЙСКОГО)

В статье обосновывается необходимость укрупнения единиц исследования лингвокультурологии до ментальных структур и концептуальных пространств. На материале пословиц и поговорок русского и английского языка проводится сопоставительный анализ одной из составляющих ментальной структуры «Высокомерие» – сценария высокомерного поведения и отношения. В сценарии, который актуализируется в пословицах и поговорках о высокомерии, рассматриваются такие компоненты как субъект, объект, предикат, каузатор, цель и ответное действие объекта. Наибольшие расхождения в анализируемом сценарии касаются предиката и каузатора высокомерия. Для русской языковой картины мира характерна более светская природа высокомерия. В английских пословицах и поговорках часты обращения к религии. Говоря о ментальных структурах, следует упомянуть о взаимосвязи образа и сценария, которая прослеживается в пословицах и поговорках в обоих языках.

**Ключевые слова:** ментальная структура, концепт, сценарий, пословицы и поговорки, языковая картина мира.

В последнее время в отечественной лингвокультурологии наблюдаются тенденции не только к описанию отдельных фрагментов языковой картины мира, но и анализу их взаимоотношений. Подобными теоретическими проблемами занимались Ю.Д. Апресян [1], Е.В. Урысон [2], Н.Д. Арутюнова [3], А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев [4; 5] Л.Г. Бабенко [6] и другие. Хотя они рассматривают концепты во взаимосвязях друг с другом, группируя

их в более крупные единицы, анализируя их на уровне семантических полей, такие отдельные фрагменты картин мира всё же недостаточно соотнесены друг с другом, и зачастую такие исследования носят фрагментарный характер. Поэтому назрела необходимость к рассмотрению концептов в составе более крупных образований, которые предлагают называть концептуальными пространствами [7].

Та же тенденция к укрупнению прослеживается при исследовании отдельных концептов. Учёные предлагают рассматривать информацию как хранящуюся в ментальной лексиконе в виде единой ментальной структуры, состоящей из образа, сценария, фрейма, понятия и схемы [8; 9; 10].

Ментальные структуры могут актуализироваться при помощи единиц разных языковых уровней. В данной статье мы рассматриваем репрезентацию ментальной структуры «высокомерие» в пословицах и поговорках.

В области изучения языковой картины мира сложилось представление о том, что пословицы и поговорки являются одним из важнейших способов актуализации ментальных структур [11; 12; 13]. Они содержат значительный потенциал для исследователя, занимающегося таким анализом. Мудрость народа, облечённая в краткое предложение или его часть, является своего рода концентрированным сгустком, частичкой языкового сознания народа. Зачастую пословица находится на пересечении нескольких смысловых полей, отражая несколько глубинных смыслов. Как отмечает Л.В. Басова, в пословицах и поговорках «...хранится отражение глубинных мифологем и архетипов человеческого сознания...» [14, с. 3]. Они «...отражают совокупность мнений, выработанных народом как лингвокультурной общностью, и дают возможность обнаружить значимые ментальные ценности этноса» [14, с. 3]. В пословицах и поговорках «...отражаются как национальный характер народа, так и общие, характерные для многих языковых коллективов стереотипы поведения и мировоззрения» [15, с. 50].

Пословицы и поговорки изучаются лингвистами и культурологами в разных аспектах: структурно-семантическом (В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, А.В. Кунин, Н.М. Шанский), культурологическом (В.Н. Телия, Д.О. Добровольский), лексикографическом (В.И. Даль, А. Тейлор), когнитивном (З.Д. Попова, И.А. Стернин, К. Гараи, Д.О. Добровольский), метафору в составе пословиц и поговорок исследовали В.Н. Телия, Н.М. Брэдбери, Р. Хонек, Р. Гиббс, М. Джонсон [12], [16 – 28].

Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю В.Н. Ярцевой, «Пословица – это краткое, устойчивое в речевом обиходе, как правило, ритмически организованное изречение назидательного характера, в котором зафиксирован многовековой опыт народа...» [29]. По Толковому словарю В.И. Даля, «Поговорка – это складная, короткая речь, ходящая в народе, но не составляющая полной пословицы; поучение, в принятых, ходячих выражениях» [30, с. 158]. В статье мы рассматриваем пословицы и поговорки как единое явление фразеологии.

В рамках данной статьи нашей целью является анализ одной из составляющих ментальной структуры «высокомерия» – ментального сценария высокомерного поведения и отношения в пословицах и поговорках русского и английского языков. Именно в сопоставлении разных культур можно обнаружить черты, уникальные для каждой из них, выделить ценности и черты менталитета нации, особенности национального мировидения.

Нами было проанализировано 169 русских и 84 английских пословиц и поговорок, в которых были выявлены основные смысловые компоненты сценария высокомерного отношения и поведения. Анализируя данный языковой материал, мы опираемся на результаты моделирования семантических полей, включающих следующие ключевые лексемы: *зазнаваться, кичиться, воображать, возноситься, гордиться, заносчивый, спесивый, гордый, гордость, зазнайство, чванство, самолюбие* и другие в русском и *pride, contempt, self-praise* и другие в английском языке.

В сценарии высокомерного отношения и поведения входят следующие элементы:

- субъект эмоционального состояния высокомерия,
- объект высокомерного отношения;
- предикат,
- каузатор,
- цель,
- ответное действие объекта на подобное отношение и поведение.

Поскольку пословицы и поговорки отражают позицию окружающих по отношению к высокомерному человеку, субъект называется с позиции говорящего. **Субъектом** является человек, ставящий себя выше других, считающий себя лучше окружающих: *Все равны бобры, один я соболек.*

**Объектом** высокомерного отношения являются окружающие люди, с позиции которых высокомерие характеризуется в пословицах и поговорках. Они представлены единым коллективом, каждый член которого не превосходит себя выше остальных, они все равны. *Все равны бобры, один я соболек.*

**Предикат** сценария высокомерного поведения актуализируется при помощи групп глаголов, описывающих следующее:

1) взгляд (направленный сверху вниз) или намеренное избегание зрительного контакта с окружающими: *И зрячий глаз, да не видит нас; Никого знать не хочет; Как брянская коза, вверх глядит; глядеть соколом; смерить взглядом; как с высокой колокольни смотреть (плевать); смотреть с высоты своего величия; в упор не видеть; в упор не замечать; ноль внимания, фунт презрения; плевать хотел; воротить нос (дыло); крутить мордой;*

2) движения и походка высокомерного человека: *Журавлиная походка не нашей стати; От лишнего поклона спина не сломится; У спесивого – кол в шее; Поднял морду – и коcherгой не достанешь; Ни перед кем шапки не ломает;*

*задрать нос; задрать хвост; кидать пальцы веером; руки в боки; ходить гоголем; ходить петухом; ходить козырем;*

3) увеличение высокомерного человека в объёме: *Вздуплз иной, как пузырь водяной; Вздуплз как тесто на опаре; Вздуплз пузырь, да и поппул; Вырос наш жук больше медведя; Гордость пучит, скромность учит; Гордый дуется, что лягушка, а скупого давит полушка; Как ни дуйся лягушка, а до вола далеко; Как ни ширься, а один всей лавки не займешь; Как пышка ни дуйся, выше пирога не будет; Не дуйся, коровка: не быть бычком;*

4) речь высокомерного человека: *говорить через губу, цедить сквозь зубы.*

Все эти глаголы показывают пренебрежительное отношение высокомерного человека к окружающим, он изолируется от них, подчёркнуто ставя себя выше них, используя при этом жесты, мимику, движения, взгляд и манеру речи.

**Каузаторы** высокомерного отношения и поведения можно рассматривать двояко: с точки зрения самого высокомерного человека и с точки зрения окружающих, являющихся объектом высокомерного отношения.

Окружающие считают, что причины высокомерия следующие:

1) глупость высокомерного человека: *Видом орел, а умом тетерев; Гордись не ростом, а умом; Гордость глупости сосед; Гордым быть – глупым слыть; Для чего нам ум, были б деньги да спесь; Пустой колос голову вверхку носит; Пустой мех надувается от ветра, пустая голова – от чванства; Ростом с Ивана, а умом с болвана;*

2) успех, удача субъекта высокомерного поведения/отношения: *Кому повезло, тот и зазнался; От легкого успеха родится зазнайство, от легкой удачи – чванство; С высокого полета голова кружится; Человек зазнается, когда ему многое даром дается;*

3) похвала окружающими: *Похвала – молодцу погуба; Хваленого берегись плуце хаянного; Кошку чем больше гладишь, тем больше хвост дерет;*

4) богатство: *Бедняку гордость не по карману; Для чего нам ум, были б деньги да спесь.*

С точки зрения самого высокомерного человека, он лучше других, так как превосходит их по следующим параметрам:

1) ум: *Не столько соображает, сколько воображает; Не хвали себя – есть умнее тебя;*

2) внешность, а именно рост: *Гордись не ростом, а умом; Ростом с Ивана, а умом с болвана;*

3) богатство: *Для чего нам ум, были б деньги да спесь.*

При демонстрации высокомерного отношения субъект преследует следующие цели:

1) показ своей исключительности, самолюбование, самоутверждение: *Все равны бобры, один я соболек; Никто мне не указ; Так по плечам и ходит. Зачастую такое самолюбование тесно связано с излишней, неуместной, самопохвалой. Как пишет П. Экман, «Мотив [хвастовства] – повысить свой социальный статус, выглядеть в глазах других людей более важным, привлекательным, интересным» [8, с. 85]. В проанализированных пословицах также прослеживается связь высокомерия и хвастовства, самопохвалы: *Хвастлива собака была, да волки съели; Не хвали себя – есть умнее тебя; Всякая жаба себя хвалит; Не хвали себя, а старайся, чтобы другие тебя похвалили; Не хвались сам, а жди, когда люди похвалят; Ты чего хвастаешь, ровно у пола в стряпках жила!; Хвалилась овца, что у нее хвост, как у жеребца;**

2) самоизолирование гордцеа от других людей, показное игнорирование окружающих: *на (сраной) козе не подъедешь; в упор не видеть; в упор не замечать; за человека не считать; ноль внимания, фунт презрения; крутить мордой; плевать хотел; ни в (медный) грош не ставить; ни в копейку не ставить.*

**Ответное действие** объекта выражается в отрицательной оценке высокомерного отношения и поведения окружающими: *Что нос кверху, что нос книзу – одинаково худо; Гордость пучит, скромность учит; Гордость хороша в меру; Некстати спесив: ему замеси, да и в рот понеси; Нет худшего порока, чем зазнайство; От гордости мало корысти; Самолюб всякому не люб. Зазнайка, связанное с самопохвалой, а, следовательно, с завышенной самооценкой, также осуждается окружающими: *Не хвали себя – есть умнее тебя; Не хвали себя, а старайся, чтобы другие тебя похвалили; Не хвались сам, а жди, когда люди похвалят; Ты чего хвастаешь, ровно у пола в стряпках жила!* В некоторых случаях отрицательная оценка высокомерия выражается в метафоре «высокомерие – это болезнь»: *голова вскружилась, звездная болезнь, от скромности не умрет (не страдает).**

При общении с высокомерным человеком у окружающих возникают негативные эмоции. Они могут выражаться в метафорической номинации субъекта высокомерия. Так, в пословицах высокомерный человек называется насекомым (козявкой, мокрицей, жуком, вошью, прусском), что показывает отрицательную оценку его поведения окружающими, поскольку наименования насекомых, как правило, имеют отрицательную коннотацию в русской языковой картине мира [31, с. 51]: *Вырос наш жук больше медведя; Всякая мокрица хочет летать, как птица; Лез прусак на полати, да утонул в кадке; Заела гордость, как собаку блохи; Зазнался, что вошь в коросте; Всякая козявка лезет в букашки.* Таким образом окружающие намеренно унижают гордцеа, стремясь выровнять коммуникативные позиции.

Помимо унижения высокомерного человека при помощи указанной метафорической номинации, для выражения негативных эмоций при оценке его дей-

ствий в пословицах используется заниженная лексика, характеризующая субъект высокомерного отношения и поведения: *воротить рыло, дрянно с пыльцой, крутит мордой, на сраной козе не подъедешь, Поднял морду – и коcherгой не достанешь, Ростом с Ивана, а умом с болвана.*

Окружающие хотят, чтобы высокомерный человек был наказан за своё поведение. Такое наказание за высокомерие можно разбить на несколько групп, каждая из которых далее разбивается на подгруппы:

1) наказание свыше:

- метафорическое «падение» с той высоты, на которую вознёсся высокомерный человек: *Не возносишься высоко, так не спустишься низко; Высоко взлетел, а сел в курятник; Высоко взлетела, да низко села; Высоко летает, да где-то сядет; Гоголем на воду, камнем ко дну; Не задирай нос вверх, а то упадешь; Не подымай носа – споткнешься; Не смейся, горох, над бобами: будешь и ты под ногами; Кто носит шапку набекрень, нетрудно ветру сдуть ее и в ясный день; Взлетел орлом, прилетел голубем; Высоко голову несешь – споткнешься да упадешь; Самана гордился – с неба свалился; Гарцевал пан, да с коня упал;*

- смерть: *Гордая голова слетает с плеч первой; Гордый рог сломит Бог; Лез прусак на полати, да утонул в кадке; Гордую шею не согнут, так сломят; Вздупл пузырь, да и лопнул; Водяной пузырь недолго стоит; Не надувайся – лопнешь; Не смейся, горох, не лучше грибов: грибы поджарим и тебя не оставим; Не смейся, горох: не лучше бобов – намочнешь и сам лопнешь; Хвастлива собака была, да волки съели; Кувшин гордился, пока не разбился;*

- повреждение, травма: *Чем зазнаешься, на том и сломаешься; Гордый петух стареет облезлым; Не гляди высоко – запорошишь око;*

2) наказание от окружающих:

- отказ общаться с высокомерным человеком, его игнорирование окружающими, изоляция: *С людьми знаться – не зазнаваться; Гордому кошка на грудь не вскочит; Кто зазнается, тот без друзей остается;*

- более строгое отношение к высокомерному человеку: *Заносчивого коня постройке вздубывают.*

Вероятно, тенденция интерпретировать наказание за высокомерие как воображаемое падение или смерть восходит к библейской традиции (падение Вавилона, смертный грех гордыни).

Итак, сценарий высокомерного отношения и поведения, прослеживающийся в русских пословицах и поговорках, выглядит следующим образом. Высокомерный человек (субъект) считает себя превосходящим окружающих по таким параметрам как ум, внешность и богатство. Объектом высокомерия являются окружающие люди, с позиции которых ситуация высокомерия описывается в пословицах и поговорках. Высокомерный человек подчёркивает своё превосходство при помощи взгляда, движений и походки, визуального увеличения в объёме и речи. Окружающие считают, что человек высокомерен, так как глуп, более удачлив, его часто и незаслуженно хвалят, он богат. Целью высокомерного поведения является желание субъекта самоутвердиться или показать свою исключительность, он хвалит себя перед окружающими. Также он хочет изолировать от окружающих, демонстративно игнорируя их. Окружающие осуждают высокомерие, испытывая негативные эмоции. При этом для характеристики высокомерного человека в пословицах используются антонимы, уничижающие гордеца, а также заниженная лексика, относящаяся к нему. Окружающие считают, что высокомерие должно быть наказано метафорическим «падением» с высоты, на которую зазнавшийся человек вознёсся, воображаемой травмой или смертью, игнорированием окружающими или более строгим отношением окружающих к гордецу.

В результате анализа английских пословиц и поговорок нами были выявлены следующие особенности ключевых компонентов сценария высокомерного отношения и поведения.

**Субъектом** высокомерного отношения и поведения является человек, ставящий себя выше других. **Объектом** высокомерного отношения и поведения являются окружающие люди.

**Предикат** сценария высокомерного поведения может быть выражен предикативной частью сказуемого или глаголами, описывающими следующее:

1) увеличение роста: *A man is not measured by inches; high-handed; Look high and fall in the dirt; on your high horse; The boughs that bear most, hang lowest; The heaviest head of corn hangs its head lowest; The higher standing, the lower fall; The nail that sticks up gets hammered down;*

2) увеличение в объёме: *A big head and little wit; He that is full of himself is very empty; The bigger they are, the harder they fall; too big for your boots; too big for your britches;*

3) печаль: *Empty vessels make the most sound; Much cry and little wool; Talk is cheap;*

4) жесты и мимика: *Nose in the air; turn your nose up.*

**Причины** высокомерного отношения и поведения могут быть рассмотрены с двух точек зрения: со стороны окружающих и со стороны самого высокомерного человека.

Окружающие считают, что причинами высокомерия является следующее:

1) высокое положение в обществе, власть: *Climb not too high lest the chips fall in thine eye; He sits not sure that sits too high; He who climbs too high is near a fall; high and mighty; High places have their precipices; high-handed; The bigger they are, the harder they fall; The higher standing, the lower fall; The higher the mountain,*

*the greater descent; The higher you climb, the harder you fall; The highest tree has the greatest fall;*

2) глупость гордеца: *A big head and little wit; Empty vessels make the most sound; The boughs that bear most, hang lowest; The heaviest head of corn hangs its head lowest;*

3) успех, особенно быстрое продвижение по карьерной лестнице: *Hasty climbers have sudden falls; Up like a rocket, down like a stick;*

4) богатство: *Plenty breeds pride; Pride is a luxury a poor man cannot afford;*

5) ересь, безбожие: *Heresy is the school of pride.*

С точки зрения гордеца, его высокомерие оправдано следующими причинами:

1) его более высокая нравственность, благочестие, безгрешность: *Moral high ground; Pride apes humility; Pride borrows the cloak of humility; Pride may lurk under a threadbare coat; Holier-than-thou;*

2) знание недостатков других людей: *Familiarity breeds contempt;*

3) ум: *smart Alec;*

4) внешность (рост): *A man is not measured by inches.*

**Цели**, которые преследует высокомерный человек, сводятся к демонстрации своих более высоких нравственных качеств (*Holier-than-thou*), а также показу своей исключительности посредством самопохвалы (*All mouth and trousers; Blow your own trumpet; Toot on your horn; Empty vessels make the most sound; Every spat nowadays calls itself a herring; He that praises himself spatters himself; Jeerers must be content to taste of their own broth; Man's praise in his own mouth stinks; One Englishman can beat three Frenchmen; Self-praise is no recommendation; The kettle calls (calling) the pot black; The pot calling the kettle black; The pot cannot call the kettle black; The raven chides blackness; The raven said to the rook "Stand away, black coat"*).

Высокомерие **оценивается** окружающими отрицательно: *Pride and poverty are ill met, yet often seen together; Many men bear adversity, but few contempt; Pride must suffer pain.*

**Эмоции** окружающих, связанные с высокомерным человеком, отрицательные, это проявляется в уничижении гордеца, метафорическом наименовании его молодью устриц: *Every spat nowadays calls itself a herring*. Однако таких примеров мало.

По мнению окружающих, высокомерие должно быть наказано. Наказание можно разбить на несколько групп:

1) наказание свыше:

- «падение» с высоты, на которую забрался гордец: *Pride goes before a fall; Hasty climbers have sudden falls; He who climbs too high is near a fall; Look high and fall in the dirt; Pride comes before a fall; Pride has a fall; The bigger they are, the harder they fall; The higher standing, the lower fall; The higher the mountain, the greater descent; The higher you climb, the harder you fall; The highest tree has the greatest fall; Up like a rocket, down like a stick; High places have their precipices;*

- боль, страдания: *Pride must suffer pain; Pride costs us more than hunger, thirst, and cold; Climb not too high lest the chips fall in thine eye;*

- нищета: *Pride goes forth on horseback grand and gay, and comes back on foot and begs its way; Pride in prosperity turns to misery in adversity; Many go out for wool and come home shorn;*

- смерть: *Pride goes before destruction; Contempt will cause spite to drink of her own poison;*

- позор: *Pride goes before, and shame follows after;*

2) наказание со стороны окружающих:

- принудительное уравнивание с окружающими: *The nail that sticks up gets hammered down.*

Итак, если рассматривать сценарий высокомерного отношения и поведения на материале английских пословиц и поговорок, можно описать его следующим образом. Субъектом эмоционального состояния высокомерия является человек, считающий себя превосходящим других (объекты) по таким признакам, как благочестие, более высокая нравственность, ум, внешность, а также вследствие знания недостатков окружающих. Предикатом сценария является сказуемое, выраженное глаголами или предикативной частью сказуемого, описывающими увеличение высокомерного человека в росте, объёме, а также описывающими речь, жесты и мимику. При помощи перечисленных средств он пытается казаться более важным.

С точки зрения окружающих, высокомерный человек заносится, так как он занимает более высокое положение в обществе, более богат, ему сопутствует успех. В то же время они считают, что гордец глуп и далёк от Бога. Высокомерный человек хочет, чтобы окружающие заметили его выдающиеся качества, прибегая к самопохвале. Высокомерие оценивается окружающими отрицательно, они испытывают негативные эмоции к гордецу. Осуждая высокомерие, окружающие полагаются на внешние силы, которые покарают гордеца в будущем: он «упадёт» с той высоты, на которую забрался, ему будет причинена боль, он будет разорен, умрет, будет опозорен или же его заставят быть такими же, как окружающие.

Если сравнивать анализируемые фрагменты русской и английской картин мира, можно увидеть следующие тенденции. Часть компонентов ситуации высокомерия совпадает в обеих языковых картинах мира. **Субъект** высокомерия в обоих случаях является человеком, ставящим себя выше других, а **объектом** являются окружающие его люди. **Предикатом** сценария высокомерного поведения

ния являются глаголы, описывающие речь, увеличение высокомерного человека в объеме и росте. Для русской языковой картины мира более важно описание взгляда, движений и походы высокомерного человека, его увеличения в объеме, а также речи, при помощи этих средств он подчеркивает своё превосходство. В английских пословицах и поговорках чаще актуализируется увеличение субъекта высокомерия в росте и объеме, описывается речь, мимика и жесты.

**Каузаторы** высокомерного отношения и поведения в обоих языковых коллективах рассматриваются с двух сторон: с точки зрения окружающих и с позиции самого субъекта высокомерия. С точки зрения объекта, у русских высокомерие вызвано глупостью, удачей, похвалой и богатством; в то время как англичане считают, что высокое положение скорее всего будет служить причиной высокомерного отношения, за ним с большим отрывом следуют глупость, удача, богатство, упоминаемые в русских пословицах и поговорках. В английских фразеологических единицах отсутствует такая причина высокомерия как излишняя похвала, в то же время упоминается ересь, как возможный каузатор гордыни. С точки зрения высокомерного человека, ум, внешность (рост) и богатство дают ему право считать себя лучше других, что характерно для русской языковой картины мира. В английских пословицах и поговорках гордец считает себя лучше на основании того, что он благочестивее, чем окружающие, либо знает их недостатки. Ум и внешность являются каузаторами, совпадающими в обоих языковых картинах мира.

**Цели**, преследуемые высокомерным человеком, частично совпадают в русских и английских пословицах и поговорках, а именно, гордец показывает свою исключительность, прибегая к самопохвале. Однако в русской языковой картине мира подчеркивается также желание самоизолироваться, проигнорировать окружающих, в то время как в английской – продемонстрировать свои более высокие нравственные качества.

В обоих случаях высокомерие получает отрицательную **оценку** со стороны окружающих. Они испытывают негативные **эмоции**, сталкиваясь с высокомер-

ным человеком. Для русских характерно ответное унижение гордеца, для этого используются энтонимы, а также заниженная лексика. В английских пословицах и поговорках такое явление не встречается.

В обоих языковых картинах мира высокомерие должно повлечь наказание. Метафорическое «падение» с той высоты, на которую вознёсся высокомерный человек, совпадает в обеих картинах мира, занимая первое место среди возможных мер наказания. В русских пословицах и поговорках на втором месте фигурирует воображаемая смерть субъекта, за ней идёт травма, игнорирование окружающими и более строгое отношение к нему. В английских пословицах и поговорках за «падением» следует травма, нищета, смерть, позор и уравнивание с окружающими.

В целом, если для русской языковой картины мира характерна более светская природа высокомерия, то в английской языковой картине мира причины и цели высокомерного поведения и отношения связаны зачастую с религией, а кара, которая постигнет гордеца, связана с позором и нищетой.

Возвращаясь к тенденции укрупнения описываемого явления до ментальной структуры, можно проследить следующее:

- взаимосвязь высокомерия и хвастовства как разных концептов, сосуществующих в одном ментальном пространстве;
- объединение концепта-образа и концепта-сценария в единую ментальную структуру, которая актуализируется в пословицах и поговорках, например, падение с высоты (образ) как наказание за высокомерное поведение (сценарий); использование метафорических номинаций субъекта (образ) как реакция объекта на его поведение и отношение (сценарий).

В дальнейшем можно рассмотреть взаимосвязь ментальных структур «Высокомерие» и «Скромность» как отвергаемый в обществе тип поведения в первом случае и желательный – во втором – в рамках единого концептуального пространства.

#### Библиографический список

1. *Языковая картина мира и системная лексикография*. Под редакцией Ю.Д. Апресяна. Москва: Языки славянских культур, 2006.
2. Урысон Е.В. *Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.
3. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
4. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. *Константы и переменные русской языковой картины мира*. Москва: Языки славянской культуры, 2012.
5. Шмелев А.Д. *Русская языковая модель мира: Материалы к словарю*. Москва: Языки славянской культуры, 2002.
6. Бабенко Л.Г. *Лексические средства обозначения эмоций в русском языке*. Свердловск: Издательство Уральского университета, 1989.
7. Ефремов В.А. Теория концепта и концептуальное пространство. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2009; 104: 96 – 106.
8. Трипольская Т.А. *Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты*. Новосибирск: НГПУ, 1999.
9. Попова С.А. Ментальный сценарий «насмешка» в русской языковой картине мира (в сопоставлении с английской). *Вестник ТГПУ*. 2016; № 7 (172): 51 – 58.
10. Мальцева Л.В. «Черные лики судьбы»: концептуальный анализ синонимического ряда горе, беда, несчастье. *Сибирский филологический журнал*. 2008; 3: 176 – 180.
11. Воркачев С.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели. *Филологические науки*. 2005; 4: 76 – 83.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. *Когнитивная лингвистика*. Москва: АСТ, 2010.
13. Скорнякова Р.М. *Принципы моделирования языковой картины мира*. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008.
14. Басова Л.В. *Концепт ТРУД в русском языке (на материале пословиц и поговорок)*: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
15. Листраткина К.А. Репрезентация концепта «старость» в паремическом фонде русского и английского языков. *Известия ВГПУ*. 2012; № 8: 50 – 53.
16. Виноградов В.В. *Избранные труды: Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977.
17. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1956.
18. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Москва: Высшая школа, 1996.
19. Шанский Н.М. *Фразеология современного русского языка*. Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996.
20. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Языки славянской культуры, 1996.
21. Добровольский Д.О. Грамматика и фразеология: точки пересечения. *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 2017; Т. 76, № 1: 5 – 14.
22. Даль В.И. *Пословицы русского народа: сборник В.И. Даля*. Москва: Дрофа, 2009.
23. Taylor A. *The Proverb*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
24. Garai K.J. A Cognitive Rhetorical Approach to Basque Proverbs: Analogical Mappings in Coordination. *ASJU*. 2001; XXXV-2: 573 – 652.
25. Добровольский Д.О. Proverbs and sentential phrasemes of other types. *Пословицы в фразеологическом поле: когнитивный, дискурсивный, сопоставительный аспекты*. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2017: 196 – 204.
26. Bradbury N.M. Transforming Experience into Tradition: Two Theories of Proverb Use and Chaucer's Practice. *Oral Tradition*. 2002; 17/2: 261 – 289.
27. Honeck R. *A Proverb in Mind: The Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom*. New York and London: Lawrence Erlbaum, 1997.
28. Gibbs R.W., Johnsson M.D., Colston H.L. How to Study Proverb Understanding. *Metaphor and Symbolic Activity*, 1996; V. 11. Issue 3: 233 – 239.
29. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Под ред. В.Н. Ярцевой Available at: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/poslovitsa/484>
30. Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. Второе издание. Т. 3 (II). Санкт-Петербург: Гостиный двор, 1882.
31. Мусси В. Русские и итальянские энтомологические метафоры в сопоставлении с зооморфными: отличительные черты. *Вестник Томского государственного университета*. 2017; № 419: 45 – 53.
32. *1340 английских пословиц и поговорок с русскими эквивалентами*. Москва: Издательство Ибис, 1992.
33. James A. *The World's Funniest Proverbs*. Bath: Crombie Jardine Publishing Limited, 2007.
34. Margulis A., Kholodnaya A. *Russian-English dictionary of proverbs and sayings*. – Jefferson: McFarland & Company, Inc., 2000.
35. Taggart C. *An Apple a Day: Old-fashioned proverbs and why they still work*. London: Michael O'Mara Books Limited, 2013.
36. *Oxford Concise Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
37. *Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

#### References

1. *Yazykovaya kartina mira i sistemnaya leksikografiya*. Pod redakciej Yu.D. Aprejyana. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2006.
2. Uryson E.V. *Problemy issledovaniya yazykovoj kartiny mira: Analogiya v semantike*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2003.
3. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
4. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. *Konstanty i peremennye russkoj yazykovoj kartiny mira*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2012.
5. Shmelev A.D. *Russkaya yazykovaya model' mira: Materialy k slovarju*. Moskva: Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2002.
6. Babenko L.G. *Leksicheskie sredstva oboznacheniya 'emocij v russkom yazyke*. Sverdlovsk: Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta, 1989.
7. Efremov V.A. Teoriya koncepta i konceptual'noe prostranstvo. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2009; 104: 96 – 106.
8. Tripol'skaya T.A. *Emotivno-ocenochnyj diskurs: kognitivnyj i pragmaticheskij aspekty*. Novosibirsk: NGPU, 1999.
9. Popova S.A. Mental'nyj scenarij «nasmeshka» v russkoj yazykovoj kartine mira (v sopostavlenii s anglijskoj). *Vestnik TGPU*. 2016; № 7 (172): 51 – 58.

10. Mal'ceva L.V. «Chernye liki sud'by»: konceptual'nyj analiz sinonimicheskogo ryada gore, beda, neschast'e. *Sibirskij filologicheskij zhurnal*. 2008; 3: 176 – 180.
11. Vorkachev S.G. Lingvokonceptologiya i mezhkul'turnaya kommunikaciya: istoki i celi. *Filologicheskie nauki*. 2005; 4: 76 – 83.
12. Popova Z.D., Sternin I.A. *Kognitivnaya lingvistika*. Moskva: AST, 2010.
13. Skornjakova R.M. *Principy modelirovaniya yazykovoj kartiny mira*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, 2008.
14. Basova L.V. *Koncept TRUD v russkom yazyke (na materiale poslovic i pogovorok)*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2004.
15. Listratkina K.A. Reprezentaciya koncepta «starost'» v paremiologicheskome fonde russkogo i anglijskogo yazykov. *Izvestiya VGPU*. 2012; № 8: 50 – 53.
16. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy: Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977.
17. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh yazykah, 1956.
18. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1996.
19. Shanskij N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Special'naya literatura, 1996.
20. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 1996.
21. Dobrovolskij D.O. Grammatika i frazeologiya: tochki peresecheniya. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. 2017; T. 76, № 1: 5 – 14.
22. Dal' V.I. *Poslovyce russkogo naroda: sbornik V.I. Dalya*. Moskva: Drofa, 2009.
23. Taylor A. *The Proverb*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1962.
24. Garai K.J. A Cognitive Rhetorical Approach to Basque Proverbs: Analogical Mappings in Coordination. *ASJU*. 2001; XXXV-2: 573 – 652.
25. Dobrovolskij D.O. Proverbs and sentential phrasemes of other types. *Poslovyce v frazeologicheskome pole: kognitivnyj, diskursivnyj, sopostavitel'nyj aspekty*. Vladimir: Izd-vo VIGU, 2017: 196 – 204.
26. Bradbury N.M. Transforming Experience into Tradition: Two Theories of Proverb Use and Chaucer's Practice. *Oral Tradition*. 2002; 17/2: 261 – 289.
27. Honeck R. A *Proverb in Mind: The Cognitive Science of Proverbial Wit and Wisdom*. New York and London: Lawrence Erlbaum, 1997.
28. Gibbs R.W., Johnson H.L., Colston H.L. How to Study Proverb Understanding. *Metaphor and Symbolic Activity*, 1996; V. 11. Issue 3: 233 – 239.
29. *Lingvisticheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Pod red. V.N. Yarcovej Available at: <http://lingvisticheskij-slovar.ru/description/poslovitsa/484>
30. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar zhivogo velikorusskogo yazyka*. Vtoroe izdanie. T. 3 (II). Sankt-Peterburg: Gostinyj dvor, 1882.
31. Mussi V. Russkie i ital'yanskie entomologicheskie metafory v sopostavlenii s zoomorfnymi: otlichitel'nye cherty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 419: 45 – 53.
32. *1340 anglijskih poslovic i pogovorok s russkimi "ekvivalentami"*. Moskva: Izdatel'stvo Ibis, 1992.
33. James A. *The World's Funniest Proverbs*. Bath: Crombie Jardine Publishing Limited, 2007.
34. Margulis A., Kholodnaya A. *Russian-English dictionary of proverbs and sayings*. – Jefferson: McFarland & Company, Inc., 2000.
35. Taggart C. *An Apple a Day: Old-fashioned proverbs and why they still work*. London: Michael O'Mara Books Limited, 2013.
36. *Oxford Concise Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
37. *Oxford Dictionary of Proverbs*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

Статья поступила в редакцию 08.07.19

УДК 81

**Magirovskaya O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Germanic Languages Theory and Intercultural Communication, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: [magirovskayaov@yandex.ru](mailto:magirovskayaov@yandex.ru)  
**Privalikhina E.S.**, teaching assistant, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia), E-mail: [priv-aytak@mail.ru](mailto:priv-aytak@mail.ru)

**THE LEXICAL LEVEL OF SIGN LANGUAGE AS A SPECIFIC SYSTEM OF NOMINATION (THE CASE OF AMERICAN AND RUSSIAN SIGN LANGUAGES).** As a research task, the authors give an overview of existing foreign and Russian linguistic works dedicated to the sign language, one of the least developed and analyzed issues. The main theoretical achievements in the study of the nature of the sign language are identified and described; its characteristic features are determined and focused upon. Sign languages, as sophisticated semiotic systems, demonstrate peculiar features of providing codes to the objects of the world and relations between them. Yet, organization of sign languages is similar to that of verbal ones: it manifests itself at phonemic, lexical, morphemic, and syntactic levels. This study touches upon the lexical level of American and Russian sign languages, their comparison resulting in deeper penetration to the issue and contributing to distinguishing its cultural specificity through differences and similarities revealed. The key focus is given to description of the visual-manual modality, the means by which the concepts are represented in the sign language. Contemporary research data still lack such descriptions. The availability will definitely lead to getting closer to the understanding of the specific character the sign language nomination reveals.

**Key words:** sign language, sign nomination, lexical level of sign language.

**О.В. Магировская**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. теории германских языков и межкультурной коммуникации Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: [magirovskayaov@yandex.ru](mailto:magirovskayaov@yandex.ru)  
**Е.С. Привалихина**, преп. Института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет, г. Красноярск, E-mail: [priv-aytak@mail.ru](mailto:priv-aytak@mail.ru)

## ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА КАК ОСОБАЯ СИСТЕМА НОМИНАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКОВ)

В качестве важной исследовательской задачи авторами делается попытка оценить имеющиеся лингвистические труды отечественных и зарубежных учёных, посвящённые проблеме жестового языка как одной из наименее разработанных и потому требующей выработки необходимых алгоритмов анализа. Выделяются и описываются основные теоретические достижения в изучении природы жестового языка, определяются и обосновываются его характерные особенности. Являясь сложными самостоятельными семиотическими системами, жестовые языки представляют собой особую форму кодирования знаний о мире (объектах и отношениях между ними). При этом для них характерна уровневая организация: в жестовых языках (как и в языках вербальных) выделяются фонетический, лексический, морфологический и синтаксический уровни. Данное исследование фокусируется на рассмотрении лексического уровня американского и русского жестовых языков, сравнительный анализ которых позволяет глубже проникнуть в суть заявленной проблемы, одновременно учитывая культурные особенности жестового кодирования посредством выявления различий и сходств в жестовой лексической репрезентации концептов. Особое внимание уделяется описанию визуально-мануальной модальности реализации концепта, отсутствующей на современном этапе анализа жестовых языков. Это во многом способствует пониманию специфики жестовой номинации.

**Ключевые слова:** жестовый язык, жестовая номинация, лексический уровень жестового языка.

Жестовый язык представляет собой сложную и полноценную систему кодирования. Он выступает необходимым средством общения большой социальной группы – глухонемых и слабослышащих людей, а также их родственников. По данным статистики, в СССР численность данного социума в конце XX века составляла около 45 миллионов человек [1].

Ключевая роль в популяризации научных исследований по жестовому языку принадлежит американскому учёному У. Стоуки, который ещё в 60-х гг.

XX века самостоятельно добился признания американского жестового языка (*American Sign Language*) полноценным человеческим языком [2]. В результате, уже в 70-х гг. американский жестовый язык стал активно выступать в качестве объекта лингвистических исследований.

Российскими учёными также предпринимались вполне успешные попытки описания жестового языка. Наиболее активно велись исследования в области сурдопедагогики и дефектологии (А.Г. Басова, С.Ф. Егоров [3], И.Ф. Гейльман [4],

Л.С. Димский [5], С.А. Зыков [6] и др.). Несмотря на свою актуальность и востребованность в аспекте практического применения, в качестве объекта лингвистических исследований в России жестовый язык стал фигурировать сравнительно недавно (начало XXI века). Это подтверждают слова А.А. Кибрика об отсутствии системных и серьезных работ по данной проблеме: «<...> на вопрос: а кто занимается жестовыми языками в России? Ответить мне было нечего <...>» [7, с. 123]. Соответственно, для современной лингвистики исследование природы жестового языка, специфики его организации, концептуальной основы формирования и функционирования и др. становится одной из приоритетных задач.

Жестовый язык – устоявшийся термин для самостоятельно функционирующей знаковой системы. В определённой мере в нём проявляется сходство с языком жестов: как жестовый язык, так и язык жестов используют одну и ту же модальность – обозначение с помощью рук. Тем не менее, в отличие от языка жестов, жестовый язык, как и вербальный язык, обладает языковой структурой, принципами и правилами её лексической и грамматической организации. Он также имеет общую с вербальным языком нейронную основу и задействует преимущественно работу левого полушария головного мозга, что было доказано благодаря нейровизуализации и изучению травм мозга [8].

Язык жестов, в свою очередь, универсален. Такие жесты не имеют ряда структурных компонентов и комбинаторных правил. Их нельзя использовать для достоверной передачи информации. Данный язык присущ каждому человеку в виде естественного сопровождения речи. Он является компонентом вербальной коммуникации и обеспечивает её мультимодальность.

Жестовый язык как богатая знаковая система обладает широким набором средств для выражения смыслов и отношений между словами и, по мнению Г.Л. Зайцевой, специалиста-дефектолога, которой удалось положить начало коренным изменениям отношения к русскому жестовому языку и совершить значительный сдвиг в области российской педагогики глухих, служит базой и средством обучения глухих, в том числе и словесному языку [9].

Сложность жестового языка отражена в его типологии. В силу неполной изученности данного объекта исследования этот вопрос представляет собой серьёзную научную проблему.

У. Зешен, директор международного института жестовых языков и обучения глухих на базе Университета Центрального Ланкашира (*UCLan's International Institute for Sign Languages and Deaf Studies*), высказывает положение об уровне организации жестового языка и, как следствие, о возможности и целесообразности описания жестового языка в соответствии с уровнями, соответствующими уровням вербального языка [10, с. 675]:

1. фонемным, которому в жестовом языке соответствуют дактиль и жесты;
2. морфемным;
3. лексическим;
4. синтаксическим.

В настоящее время наиболее широко исследуется лексическая система жестовых языков: составляются визуальные словари, доступные онлайн, накапливаются корпуса жестовых языков. Тем не менее, многие жестовые языки до сих пор не обладают понятием «нормы», что прослеживается в вербальных языках. Неправоммерно также говорить о стандартизированном пласте лексики жестовых языков [11, с. 2], в связи с чем существующие классификации лексики в разных жестовых языках имеют существенные различия.

Специфика жестовой номинации заключается в том, что глухие в общении друг с другом используют две совершенно различные речевые системы: калькирующую жестовую речь и средства национального жестового языка [9, с. 32].

У калькирующей жестовой речи нет собственной грамматики. Она калькирует структуру словесного языка (русского, английского и т. д.), поэтому является вторичной знаковой системой.

В калькирующей жестовой речи выделяют 2 основных класса жестов для выражения лексики [9, с. 32–33]:

- 1) жесты, заимствованные из национального жестового языка (например, *школа, книга*);
- 2) жесты, принадлежащие только калькирующей жестовой речи (собственные жесты: *дискриминация, интеграл*; слова русского языка, воспроизводимые при помощи дактильной азбуки (дактильные слова): к-о-н-с-е-р-в-а-т-о-р, к-и-б-е-р-н-е-т-и-к-а; лексемы, содержащие жест и несколько дактилем: к-а-б + *комната (кабинет)*; з + *сухо (засуха)*; что + б-ы (*чтобы*) и т. д. [9, с. 32–33].

Национальная жестовая речь принципиально отличается от калькирующей жестовой речи. Она устроена совсем иначе и представляет собой систему общения при помощи средств национального жестового языка, которая характеризуется собственной лексикой и грамматикой.

Стоит отметить, что сообщество глухонемых и слабослышащих не общается на едином жестовом языке (однако, таковой существует и необходим на международных мероприятиях). В разных странах используются свои национальные жестовые языки. Следовательно, знаки жестовых языков различаются так же, как и знаки вербальных языков. Так, носитель русского жестового языка не поймёт носителя американского жестового языка, а тот, в свою очередь, носителя британского жестового языка.

Особенности лексического состава русского жестового языка, например, объясняются своеобразием субстанции жеста и функционального назначения русской жестовой речи. Первый класс жестов русского жестового языка – это

жесты, у которых способ выражения значений определяется субстанцией и которые передают различные внешние признаки денотатов. Например, Г.Л. Зайцева выделяет рисующие жесты (*шляпа, луна* и т. п.); пластические жесты (*кровать, чашка* и др.) и жесты, имитирующие действия (*писать, бежать* и т. п.).

Второй класс – жесты, семантически наиболее тесно связанные с функцией русской жестовой речи, например, указательные жесты (части тела (голова, нога, рука) обозначаются простым указанием на них) [9, с. 44].

В лексике американского жестового языка традиционно выделяют 4 класса жестов [12, с. 40–55]:

- 1) жесты американского жестового языка (*native vocabulary*):
  - простые глаголы (*plain verbs*), не передающие свойств актантов (например, *play, jump*);
  - пространственные глаголы (*spatial verbs*), отвечающие за локативную роль актантов (например, *open-door, lift-table*);
  - глаголы согласования (*agreement verbs*), указывающие на синтаксическую и семантическую роли актантов (например, *I-give-you, you-send-me*);
  - отглагольные существительные (например, *sit: chair, go-by-train: train*);
- 2) заимствованные жесты (*foreign vocabulary*):
  - дактильная азбука,
  - инициализированные знаки (*Client, Character*),
  - именные знаки (первая буква имени или фамилии),
  - заимствованные знаки (*J-B "job", W-D "would"*),
  - аббревиатуры (*F-B "feedback", W-S "workshop"*);
- 3) объединённая лексика (*unified lexicon*): заимствованная лексика и слоги американского жестового языка, простые глаголы, отглагольные существительные;
- 4) жест + знаки дактильной азбуки (*compounds with fingerspelled forms*): *sun + b-u-r-n – "sunburn", soft + w-a-r-e – "software"*.

Исходя из приведённых классификаций, основным отличием в системе номинации американского и русского жестовых языков является наличие в русском жестовом языке принципа характера исполнения жеста (рисующий, указательный и т. д.), при этом под данный принцип попадают как глаголы, так и существительные, в свою очередь, для американского жестового языка характер исполнения жеста не является важным принципом построения классификации, которая фокусируется более на глаголе и роли актанта. Однако, системы номинаций похожи в том, что в обеих классификациях выделяются лексемы, состоящие из жеста и знаков дактильной азбуки.

Имеющиеся классификации ряда жестовых языков, тем не менее, не могут рассматриваться как признак достаточной разработанности проблемы лексической репрезентации мира в жестовых языках. Представляется важным указать на малую изученность жестовых языков в отношении существующих региональных диалектов. Так, британский жестовый язык обладает большим количеством вариантов в зависимости от региона, что объясняется географическим расположением ведущих образовательных учреждений для глухих детей [13]. Этот и многие другие вопросы, касающиеся особенностей лексической организации жестовых языков, остаются открытыми, приобретают всё большую актуальность и требуют серьёзного научного описания. Релевантным и показательным, на наш взгляд, выступает сопоставительный анализ способов лексической репрезентации концептов. Он позволяет указать на избирательность данной системы кодирования, её зависимость и обусловленность особенностями восприятия мира представителями разных культур и, как следствие, выявить и описать специфику жестовой концептуализации знаний.

Например, американский жест *anger* исполняется двумя руками одновременно: четыре пальца согнуты в фалангах, большой палец оттопырен, ладони смотрят на грудь, двумя руками одновременно совершается резкое движение, рисующее четверть окружности, от центра к сторонам. Описанное исполнение жеста фиксирует такую основную концептуальную характеристику злости, как ощущение, раздражающее человека изнутри (возможно, человек, раздражающий себя сам).

Концепт «злость» в русском жестовом языке репрезентирован как ощущение, которое человек испытывает глубоко внутри. Жест, фиксирующий данное чувство, является одноручным. Он исполняется по центру груди, у сердца. Кисть требуется привести в А-конфигурацию, при этом ладонь смотрит на грудь, рукой производятся несколько круговых движений параллельно груди. Глубина восприятия данного чувства прослеживается в исполнении жеста у груди, которая традиционно ассоциируется с сосредоточением души человека.

Таким образом, чувство злости в русском жестовом языке репрезентировано как внутренний процесс. Следовательно, способ концептуализации данного чувства совпадает со способом его концептуализации в американской лингвокультуре. Тем не менее, жесты двух языков по-разному фиксируют анализируемый концепт. Для представителей американской лингвокультуры злость – чувство, разрывающее изнутри, для русских – чувство, спрятанное глубоко внутри, беспокоящее, терзающее, вызывающее негодование.

Концепт *fear* фиксирует чувство оцепенения, остоления как наиболее яркое при страхе. Для воспроизведения жеста *fear* требуется поднести две руки к груди. При этом ладони смотрят на грудь, пальцы расставлены в стороны. В таком положении руки совершают короткое резкое движение друг к другу, но не соприкасаются, движение повторяется 2 раза.

В отличие от своего американского эквивалента жест *страх* изображается одной рукой, ладонь смотрит на грудь в С-конфигурации параллельно полу. В таком положении кончики пальцев соприкасаются с грудью и рисуют снизу вверх подобие стержня. Изображение такого «стержня» может быть интерпретировано как некая сила, которая не позволяет человеку согнуться или совершить какое-либо движение, т.е. вводит в состояние остоленения.

Следовательно, в основе концептуализации страха в русском жестовом языке лежит внутреннее состояние человека, которое для него характерно в такой момент. Несмотря на различное исполнение жестов *fear* и *страх*, они фиксируют схожее состояние человека (оцепенение, остоленение, ступор, скованность). Данный факт не означает, что анализируемый концепт понимается двумя культурами одинаково, и, как следствие, не имеет каких-либо межкультурных различий. Представителями русскоязычной лингвокультурной общности страх

изображается в форме стержня. В свою очередь, представители американской лингвокультурной общности ассоциируют страх с тисками. Отличие образов свидетельствует о том, что в русской культуре страх понимается как резкая остановка, замирание всех внутренних эмоциональных процессов. В американской культуре страх осмыслен как внутреннее сжатие, желание человека укрыться, спрятаться.

Таким образом, специфика жестовой номинации проявляется как в принципах организации лексических уровней разных жестовых языков, так и в выборе способа и концептуальной основы кодирования знаний об окружающем человеке мире. Её полное многоаспектное описание, как представляется, позволит рассматривать жестовый язык как самостоятельную систему репрезентации окружающей действительности, формирующую особую (жестовую) картину мира.

#### Библиографический список

1. Цукерман В.А. Слух, зрение, человек. *Химия и жизнь*. 1979; 12: 34 – 40.
2. Stokoe W.C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics. Occasional Papers*. 1960; 8: 1 – 78.
3. Басова А.Г., Егоров С.Ф. *История сурдопедагогики*. Москва: Просвещение, 1984.
4. Гейльман И.Ф. *Дактилология*. Ленинград: Ленинградский восстановительный центр ВОГ, 1981.
5. Димский Л.С. Билингвистический подход: необходимость и реальность. *Дэфектология*. 1996; 5: 32 – 38.
6. Зыков С.А. *Методика обучения глухих детей языку*. Москва: Просвещение, 1977.
7. Кибрик А.А. О важности лингвистического изучения русского жестового языка. *Лингвистические права глухих*. 2008: 122 – 129.
8. Newman A.J. et al. Neural systems supporting linguistic structure, linguistic experience, and symbolic communication in sign language and gesture. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2015; Vol. 112; No. 37: 11684 – 11689.
9. Зайцева Г.Л. *Жестовая речь. Дактилология*. Москва, 2000.
10. Zeshan U. Roots, leaves and branches – The typology of sign languages. *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9<sup>th</sup> Theoretical Issues in Sign Language Research Conference*. Petrópolis: Arara Azul. 2006: 671 – 695.
11. Napoli D.J., Sutton-Spence R. Order of the major constituents in sign languages: Implications for all language. *Frontiers in Psychology*. 2014; 5: 1 – 18.
12. Padden C.A. The ASL lexicon. *Sign Language & Linguistics*. 1998; 1: 39 – 60.
13. Quinn G. Schoolization: An Account of the Origins of Regional Variation in British Sign Language. *Sign Language Studies*. 2010; 10(4): 476 – 501.

#### References

1. Cukerman V.A. Sluh, zrenie, chelovek. *Himiya i zhizn'*. 1979; 12: 34 – 40.
2. Stokoe W.C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. *Studies in Linguistics. Occasional Papers*. 1960; 8: 1 – 78.
3. Basova A.G., Egorov S.F. *Istoriya surdopedagogiki*. Moskva: Prosveschenie, 1984.
4. Gejl'man I.F. *Daktilologiya*. Leningrad: Leningradskij vosstanovitel'nyj centr VOG, 1981.
5. Dimskis L.S. Bilingvisticheskiy podhod: neobhodimost' i real'nost'. *D'efektologiya*. 1996; 5: 32 – 38.
6. Zykov S.A. *Metodika obucheniya gluhih detej yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1977.
7. Kibrik A.A. O vazhnosti lingvisticheskogo izucheniya russkogo zhestovogo yazyka. *Lingvisticheskie prava gluhih*. 2008: 122 – 129.
8. Newman A.J. et al. Neural systems supporting linguistic structure, linguistic experience, and symbolic communication in sign language and gesture. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2015; Vol. 112; No. 37: 11684 – 11689.
9. Zajceva G.L. *Zhestovaya rech'. Daktilologiya*. Moskva, 2000.
10. Zeshan U. Roots, leaves and branches – The typology of sign languages. *Sign Languages: spinning and unraveling the past, present and future. TISLR9, forty five papers and three posters from the 9<sup>th</sup> Theoretical Issues in Sign Language Research Conference*. Petrópolis: Arara Azul. 2006: 671 – 695.
11. Napoli D.J., Sutton-Spence R. Order of the major constituents in sign languages: Implications for all language. *Frontiers in Psychology*. 2014; 5: 1 – 18.
12. Padden C.A. The ASL lexicon. *Sign Language & Linguistics*. 1998; 1: 39 – 60.
13. Quinn G. Schoolization: An Account of the Origins of Regional Variation in British Sign Language. *Sign Language Studies*. 2010; 10(4): 476 – 501.

Статья поступила в редакцию 10.07.19

УДК 8/82:82-9

**Dzyuba A.A.**, postgraduate, teaching assistant, Humanities and Education Science (branch) Academy of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: alina\_anatolna@mail.ru

**THE GENRE CANON'S FORMATION OF MASHUP AS A LITERARY TENDENCY (ON THE MATERIAL BY S. G.-SMITH "PRIDE AND PREJUDICE AND ZOMBIES", B.H. WINTERS "ANDROID OF KARENIN", B.H. WINTERS "SENSE AND SENSIBILITY AND SEA MONSTERS")**. The paper deals with the genre canon's formation of the modern literary tendency of mashup and focuses on the fact of the hybridization process and the genesis of new genre forms that based on the classic novels mixed with horror elements: zombies, robots, sea monsters. The expansion of the text's frames and genre contamination are one of the leading trends in modern literature due to such a phenomenon as intertextuality. The author comes to the conclusion that in the era of postmodernism mass literary practice becomes genre searches and departure from the previous genre structures: new canons are formed. There is a tendency of active genre experiment, which the researcher observes in the modern American literature.

**Key words:** modern American novel, postmodernism, intertextuality, genre transformation, mashup, intertextual novel, pretext, secondary text, horror genre, S. G.-Smith, B. H. Winters.

**А.А. Дзюба**, аспирант, ассистент, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: alina\_anatolna@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВЫХ КАНОНОВ ЛИТЕРАТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ МЭШАП (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ С.Г.-СМИТА «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ И ЗОМБИ», Б.Х.УИНТЕРСА «АНДРОИД КАРЕНИНА», Б.Х.УИНТЕРСА «РАЗУМ И ЧУВСТВА И ГАДЫ МОРСКИЕ»)

В работе рассматривается формирование жанровых канонов современного литературного направления мэшп и делается акцент на том, что процесс гибридизации и возникновения новых жанровых форм осуществляется на основе классического романа при смешении с хоррор элементами: зомби, роботами, морскими чудовищами. Расширение границ текста и жанровая контаминация являются одной из ведущих тенденций в современной литературе

благодаря такому явлению, как интертекстуальность. Автор приходит к выводу, что в эпоху постмодернизма массовой литературной практикой становятся жанровые поиски и уход от прежних жанровых структур: формируются новые каноны, появляется тенденция активного жанрового эксперимента, которую мы можем наблюдать в современной американской литературе.

**Ключевые слова:** современный американский роман, постмодернизм, интертекстуальность, трансформация жанров, мэшп, интертекстуальный роман, претекст, вторичный текст, жанр хоррор, С.Г.-Смит, Б.Х. Уинтерс.

В пост-классической эпохе вопрос исследования жанровых трансформаций остаётся актуальным, поскольку благодаря подобным изменениям эволюционируют жанровые системы [1; 2; 3]. Чем дальше культура уходит от традиционных установок, тем интенсивнее протекают жанровые процессы, связанные с изменениями уже существующих форм и образованием новых. «Популярность идеи об 'отмене' жанров как таковых после литературной революции романтиков объясняется тем, что в литературе последних двух веков господствуют жанры исторически новые» [4, с. 8]. Эта идея поясняет процесс перехода от *канонических* жанровых структур к *неканоническим*. Как отмечает В.Е. Хализев, «жанровые категории теряют чёткие очертания, модели жанров в большинстве своём распадаются» [5, с. 335].

Подвижная жанровая модель постмодернистского романа отразила всё то, что на неё имело влияние: кино, СМИ, Интернет, цитатный способ мышления, деканонизация жанров, коллаж, плагиат, контаминация элитарной и массовой культуры. Поэтому изучение современного романа представляется нам важным и актуальным, ибо позволяет проследить динамику некоторых тенденций литературного процесса.

Одна из ведущих тенденций современной литературы – расширение художественных границ текста. В поисках новых литературных форм смешение становится главным принципом взаимодействия разных художественных систем, а категория интертекстуальности в системе текстовых категорий является способом жанрового моделирования в современном постмодернистском романе. По мнению Г.И. Лушниковой, интертекстуальность приобретает новые формы, происходит видоизменение её функций, увеличивается степень её значимости в тексте [6, с. 131]. Как следствие, каноничность отходит на второй план, доминантным становится ассимиляция разных жанровых форм в одном произведении. В настоящее время жанровая вариативность приобрела такие формы, как сиквел, приквел, ремейк, мидквел, спин-офф, кроссовер, ребут, интерквел, мэшап.

Остановимся на последнем типе: «мэшп (от англ. mashup – смешение) – это литературное направление, в котором классика сочетается с современными литературоведческими тенденциями (например, классика и хоррор (от англ. horror – ужас, классика и фантастика)» [7, с. 186]. Создаются такие тексты по следующей схеме: автор берёт в качестве основы оригинальное классическое произведение, сокращает размышления и рассуждения автора и героев, и включает в произведение элементы хоррора и персонажей, наделённых чертами монструозности: вампиров, зомби, демонов, роботов, морских чудовищ. Вторичный текст в рамках новой жанровой традиции переосмысливает образы героев, саму фабулу произведения. Сюжет оригинального текста легко читается не только благодаря сохранению большей части информации, заключённой в претексте, но и благодаря аллюзии на роман, отражённой в названии вновь созданного произведения.

Подобные произведения берут своё начало в 2009 году, когда был опубликован первый роман С.-Г. Смита «Гордость и предубеждение и зомби» и впервые применён термин «мэшп» относительно данной книги. Роман стал бестселлером в США и обрёл множество последователей. Издательство Quirk Books опубликовало романы современных малоизвестных авторов: в свет вышли приквел «Гордость и предубеждения и зомби: Рассвет ужаса» Стива Хокенсмита, «Разум и чувства и гады морские» Бена Уинтерса, «Мэнсфилд Парк и мумии» и «Хортенгерское аббатство и ангелы и драконы» Веры Назариан, «Эмма и вампиры» Уэйна Джозефсона, «Мистер Дарси, вампир» Аманды Грэндин, Бен Уинтерс «написал» роман «Андроид Каренина» в соавторстве со Львом Николаевичем Толстым. Билл Чолгош стал автором «Приключений Гекльберри Финна и зомби Джима». Шерри Браунинг Ирвин использовала произведение Шарлотты Бронте в качестве основы для романа «Джейн Слэйр». Портер Грэнд модифицировал произведение Луизы Мэй Олкотт, назвав его «Маленькие женщины и оборотни», а Линн Мессина – «Маленькие вампирские женщины» [8].

Авторы мэшап романов не только использовали готовые произведения, но и предлагали альтернативную историю реально существовавших исторических личностей и известных музыкальных исполнителей. С. Грэм-Смит, к примеру, в романе «Президент Линкольн: Охотник на вампиров» выдвигает свою гипотезу о причине Гражданской войны между Югом и Севером и наделяет президента Линкольна особым качеством, которое помогает ему охотиться на вампиров. А.Э. Мурат в романе «Королева Виктория: Охотница на демонов» рассказывает о весточной Виктории и её будущем супруге принце Берти, которые уничтожают вестников Тьмы. А. Голдшер в своём произведении «Немёртвый Пол» повествует о зомби участниках группы «Битлз», сражающимися с главой клана ниндзя Йоко Оно и охотником за живыми мертвецами Миком Джаггером [8].

Также были изданы такие романы, как «Робин Гуд и отец Тук: Убийцы зомби», «Живая мертвеца Страна Оз», «Алиса в Стране зомби», «Мёртвые штурмовики» (зомби участвуют в «Звёздных войнах»), «Война миров плюс кровь», «Ночь живых треккеров» (зомби наведываются во вселенную «Звёздного пути»), «Таинственные приключения ликантропа Робинзона Крузо», «Том Сойер и мерт-

вец», в которых переплетаются герои баллад, классических романов и киноискусства [8].

Характерной особенностью мэшапа стало двойное авторство. Например, Б.Х. Уинтерс «взял» в соавторы Льва Николаевича Толстого. Не случайно на титуле романов написаны два имени: автора первичного текста и автора вторичного текста.

Деформация структур, преобразование смыслов, подвижность жанров – всё это есть интертекстуальная игра: с одной стороны, это может быть трансформацией традиционных канонов, что вносит дополнительные смыслы, расширяет проблематику классического произведения, возвращает его к жизни для современного читателя. С другой стороны, деструктивные подходы в литературе постмодернизма могут свидетельствовать о кризисе тем, о проблемах современных писателей.

Как отмечает Е.М. Ставцева, в целом данная литературная концепция носит характер эволюции жанров, где имеет место установка на трансформацию, «активный жанровый эксперимент» [9]. Жанровые модели, предлагаемые новым временем, ломают привычное представление о литературе.

В поисках вдохновения современные американские писатели С.Г.-Смит и Б.Х. Уинтерс обратились к произведениям, проверенным временем, к сильным текстам: авторы использовали классические произведения в качестве претекста, добавив элементы хоррора в канву повествования и заглавие. Благодаря этому хорошо известные романы обрели новое звучание за счёт жанрового синтеза: «Гордость и предубеждение и зомби» – классика и зомби, «Андроид Каренина» – классика и роботы, «Разум и чувства и гады морские» – классика и морские чудовища. С целью выявления интертекстуальных связей между классическим претекстом и современным вторичным текстом и определения формирующихся жанровых канонов литературного направления мэшап нами был проанализирован литературный материал. В качестве иллюстрации рассмотрим первичные и созданные на их основе вторичные тексты.

#### 1. Вторичный роман С. Г.-Смита «Гордость и предубеждение и зомби»

Заложенная С. Г.-Смитом и его романом «Гордость и предубеждение и зомби» литературная тенденция написания мэшап произведений дала повод для создания новых романов. Исследователи Е.Э. Шнайдер и И.В. Гредина рассматривали данный феномен в своей статье «Мэшп «Гордость и предубеждение и зомби»: новая литературная тенденция или литературный вандализм?». В достаточно ироничной манере они высказали идею о том, что читательский спрос неуклонно растёт, и «к сожалению, у авторов не всегда появляются новые оригинальные идеи» [7, с. 189].

Несмотря на то, что термин «мэшп» появился для обозначения литературного приёма и жанра недавно, ссылки на чужие идеи и образы, как литературная практика, распространены в мировой литературе давно. «А в веке постмодернизма категория «вторичности» лишь укрепила свои позиции» [3, с. 187]. Как считает М.А. Черняк, «маргинализация культуры, свойственная любому переходному периоду, приводит к тому, что границы функциональной значимости «нормативной» литературной культуры нарушаются, авторитетность классического текста ослабевает» [10]. В случае с «романом нравов» Дж. Остин претекстовое произведение стало основой для гибрида под названием «мэшп».

Современный автор, создавая свой роман на основе классического претекста, перекодировал фабулу произведения. Для иллюстрации атмосферы мэшап романа приведём несколько примеров.

«Всякий зомби, располагающий мозгами, жаждет заполучить ещё больше мозгов – такова общепризнанная истина» – так начинается новое классическое произведение – «теперь с зомби и кровавыми разборками» [11, с. 4]. Современный роман повествует о том, что Англию десятилетиями терзает загадочный недуг: полчища оживших мертвецов, называемых в романе неприличностями: «Нечасто нам выпадает случай порадоваться, с тех пор как Господь решил замкнуть врата Ада и обречь мертвецов бродить среди живых» [11, с. 10].

Нежить восстает из могил, особенно в дождливую погоду, и совершает нападения на живых людей: «В залу, двигаясь неуклюже, но быстро, повалили неприличности в погребальных одеждах разной степени неряшливости. Нескольких гостей, имевших несчастье стоять слишком близко к окнам, немедленно схватили и употребили в пищу» [11, с. 16]. Население живёт в страхе заболеть неведомым недугом: «Ради всего святого, Китти, перестань так кашлять! Можно подумать, будто ты заражена! – Маменька, какие ужасные вещи Вы говорите, ведь вокруг так много зомби!» [11, с. 8].

В семье Беннетов пять незамужних дочерей, каждая из которых обучалась боевым искусствам в Китае, что представляет собой довольно ценный навык. Когда по соседству в поместье Незерфилд приезжает его новый владелец – мистер Бингли со своим другом мистером Дарси – в глазах местных дам он становится потенциальным женихом, в том числе и для дочерей миссис Беннет. В целом, маргинальная идея семейства Беннет присутствует в обоих романах и является связующим звеном.

Автор вторичного текста, чтобы подчеркнуть различия между приятным Бингли и закрытым Дарси, использовал описания техник владения боевыми искусствами: один неумело обращается со своим же оружием, другой – «во время падения Кембриджа сразил более тысячи неприличностей» [11, с. 13].

Девушки же, напротив, очень искусны во владении холодным оружием и боевыми приёмами монахов Шаолина: «Вы забываете, сударь, что я обучалась в Шаолине! Я мастер Кулака Семи Звёзд!» [11, с. 119]; «Если бы только мастер Лю был свидетелем такой неосознанности! Я бы получила не менее двадцати плетей и наказание не менее двадцати раз преодолеть тысячу ступеней Гуань Су!» [11, с. 101]; «Кодекс воинской чести требовал, чтобы она постояла за свое достоинство. Элизабет, стараясь не привлекать к себе внимания, потянулась к лодыжке и нащупала скрытый под платьем кинжал. Она намеревалась проследовать за мистером Дарси на улицу и перерезать ему горло» [11, с. 54].

И хотя мастерством владения оружием слабый пол превосходит сильный, каждая из барышень мечтает только об одном – выйти замуж. Сцену объяснения и предложения руки и сердца между Дарси и Элизабет современный автор иронично усиливает описанием боя не на жизнь, а на смерть между двумя влюблёнными: «Один из её ударов достиг цели, и Дарси был отброшен к каминной полке с такой силой, что у неё откололся краешек» [11, с. 278].

Как считает Е.Э. Шнайдер, «название, отведенное автором вторичного текста для обозначения зомби, можно считать как раз в духе Остин» [7, с. 187]. Однако в произведении Сета Грем-Смита «отсутствуют долгие описания, психологизм, присущий Остин, а также размышления, которые и составляли главное достоинство текста оригинала» [7, с. 187].

Также, чтобы идентифицировать в мэшап романе наличие элементов интертекстуального жанра, достаточно убрать из текста хоррор персонажей и насилия, то есть в целом всё инородное для классического романа. Останется только фабула претекста, которая была разбавлена инородными сюжетными поворотами.

#### II. Вторичный роман Б.Х. Уинтерса «Андроид Каренина».

«Все исправные роботы похожи друг на друга, все неисправные роботы не исправны по-своему» – перифраз известной строчки из романа-эпопеи Л.Н. Толстого «Анна Каренина», в произведении «Андроид Каренина» Б.Х. Уинтерса обрёл новое значение. Вторичное произведение содержит типичные элементы киберпанка:

- искусственный интеллект;
- влиятельные крупные корпорации (в данном случае – Министерство);
- криминальный синдикат (в данном случае – Алексей Каренин);
- нанотехнологии, биоимпланты;
- генная инженерия;
- киборги, биороботы [12].

В романе не только раскрывается проблематика взаимоотношений между влюблёнными парами, но и концепция взаимодействия человека с машинно-человеческими интерфейсами, органическими и неорганическими киберимплантатами, а также тема вмешательства компьютерных систем в государственное управление.

Роман начинается с описания того, что во времена Ивана Грозного было открыто новое вещество – металл Грознуим, который позволил создать андроидов, взявших на себя физический труд. Стоит упомянуть, что роботы в романе играют значительную роль.

У каждого человека есть свой робот-компаньон III класса, роботы I класса являются устройствами – чайниками, часами и т.д., роботы II класса:

- исполняют роль обслуживающего персонала: «Дверь отворилась, и III/Шейцар/ Те62 с пледом, зажатым в манипуляторах, поздравил карету» [13, с. 348];

- являются устройствами для передачи и получения сообщений: «...в комнату с надменным видом вошла, жужжа, Долличка. На её мониторе высвечивалось простое сообщение: «Дарья Александровна уезжает» [13, с. 23];

- воспроизводят воспоминания людей на своём дисплее: «Она жалела, что ещё не получила собственного робота III класса, – тогда бы она могла пересматривать свои последние впечатления с большим вниманием, выводя их на монитор робота-компаньона; вместо этого ей приходилось всё вспоминать самой, восстанавливая картинки в своей памяти, как делают дети» [13, с. 74];

- поддерживают в трудную минуту: «Они нашли Анну в слезах. Маленький Стива тотчас же бросился помогать Андроиду Карениной: он запустил галеновую капсулу, поправил покрывало плоскими манипуляторами» [13, с. 413].

Одной из важных тем данного вторичного текста является противостояние правительства и СНУ – Союза Неравнодушных Учёных. События в романе начинаются с того, что Министерство ограничивает доступ к информации, прекращает технический прогресс, совершает террористические акты, обвиняя в этом СНУ, ведёт информационную войну, а учёные противостоят этому. Неудобные системы объявляют предателями и немедленно казнят: «На магнитном ложе валялось раздавленное тело. По слухам, распространившимся в толпе, это был безбилетник, которого обнаружил один из 77-х. Тяжеловесный робот скрутил «защита» и стал требовать у задержанного назвать своё имя и род занятий. Тот отказался, и офицер, в золотой униформе, следуя инструкциям, объявил

его Янусом, заклятым врагом Родины, и приказал бросить под прибывающий состав» [13, с. 104].

Алексей Каренин совершает государственный переворот при помощи грозных андроидов усовершенствованной модификации и требует называть себя «Царь». Параллельно этим событиям на Землю прибывают щероподобные инопланетяне и их железные роботы-черви, которые вносят дополнительный хаос: «Говорят, что если кто-то заболевает, его семья в спешке уезжает, так как спустя время из тела несчастного вырывается огромная многоглазая рептилия с клювом и вскоре примыкает к полчищам таких же монстров. Яшвин говорит, что это всё больше похоже на полномасштабное вторжение, и предполагает, что в скором времени провинции будут полностью захвачены пришельцами» [13, с. 531]. Дворянские семьи, напротив, отправляются на отдых на Венеру и Луну: «Несколько недель спустя, великим постом, Щербацкими было решено оставить Землю» [13, с. 172].

Самым примечательным является то, что во вторичном романе две альтернативные концовки.

#### III. Вторичный роман Б.Х. Уинтерса «Разум и чувства и гады морские»

Роман Б.Х. Уинтерса «Разум и чувства и гады морские», как и все мэшап романы, представляет собой пример слияния классического романа и романа о сверхъестественных существах из современной мифологии хоррора: «Нью-Йоркский писатель и драматург Бен Х. Уинтерс, известный своим незаурядным чувством юмора, внёс леденящий душу вклад в «Разум и чувства» Джейн Остин. Многогосударственная Англия в начале XIX века из последних сил сопротивляется нашествиям морских чудовищ, стремящихся истребить род людской» [14, с. 4]. Её столица, Подводная станция Бета, накрытая стеклянным куполом, перенесена на морское дно, «где в своих лабораториях гидробиологи разрабатывали новые методы приручения и дрессировки морских животных» [14, с. 196]. В этой угрожающей каждой секунду атмосфере, когда морские чудовища охотятся на людей, сёстры Дэшвуд Элинора и Марианна каждая по-своему переживают, ведь обе не могут соединиться со своими возлюбленными.

Умная и сдержанная Элинора глубоко любит и уважает Эдварда Феррасса («Мать пыталась пристроить его в инженерную службу, обслуживающую величественные пресноводные каналы Подводной Станции Бета» [14, с. 23]), романтическая и порывистая Марианна без ума от вероломного Уиллоби, что украл её сердце и «даже не смотрит в сторону благородного полковника Брендона с ужасными осминожьими щупальцами вместо бороды» [14, с. 4]. По слухам, подобные «физиологические диковины происходили либо от того, что мать, будучи на сносях, пила морскую воду, либо от проклятия морской ведьмы» [14, с. 50].

В произведении все перемещаются между островами, архипелагами, опускаются на дно морское. Например, чтобы «доставить Дэшвудов на Остров Мёртвых Ветров, находящийся в шести милях неустанной гребли от Погибели, сэр Джон отправил за ними команду дюжих гребцов» [14, с. 47]. А чтобы они сами перебрались через девонширские воды, Дэшвуды сели на трёхмачтовую шхуну «Трансгеллу» [14, с. 38]. В претексте семейства Дэшвудов направилось в далёкий от их родового поместья Девоншир по суше, а их «вещи были отправлены водой» [14, с. 28].

Во вторичном тексте Элинора, зная об опасности, грозящей жителям всех прибрежных мест со стороны морских существ, развивала себя физически и умственно: «У Элиноры было доброе сердце, широкая спина и крепкие икры. Она была прилежна и с ранних лет поняла, что выживание во многом зависит от ума; ночи на пролёт девушка просиживала над книгами, пока не выучила наизусть всех рыб и морских млекопитающих, развиваемую ими максимальную скорость, а также уязвимые места и не научилась опознавать их по шипам, клыкам и иглам» [14, с. 15].

После смерти главы семьи миссис Дэшвуд и её трём дочерям поступает предложение от богатого родственника сэра Джона перебраться в Бартон-коттедж. Его супругой оказалась леди Мидлтон – краденая аборигенка с экзотических островов: «Но величайшим его сокровищем была статная принцесса Кукафахора, ныне леди Мидлтон, сверкающая драгоценностями дочь вождя одного племени с далеких островов [...]. Она была сдержанна и холодна, как будто ей пришлось не по нраву, что её уволокли в холщовом мешке из родной деревни и принудили стать служанкой и наложницей англичанина намного её старше» [14, с. 45]. В первичном романе о леди Мидлтон говорится, что она была матерью, которая баловала своих детей, любила свой дом и «гордилась изысканностью своего стола и была поставлен его дом во всех отношениях, в чём находила главным образом удовлетворение своему тщеславию» [14, с. 35]. Примечательно, что во вторичном тексте леди Мидлтон лелеет надежду о побеге, тщательно готовится и сбегает во время катастрофы на Станции Бета: «Элинора посмотрела в окно наружу, где в руинах цивилизации на только что отвоёванной акватории бесечно резвились рыбы. Внезапно её взгляд упал на маленькую одностую субмарину старого образца. У руля стояла леди Мидлтон, которая впервые с момента их знакомства улыбалась!» [14, с. 343].

Впрочем, и сам сэр Джон был в достаточной мере экстравагантен: «Сэр Джон организовывал экспедиции к истокам Нила, покорял вулканы Перу и непроходимые джунгли Борнео. Пояс с неизменным сверкающим мачете он снимал разве что перед сном; в ботинке у него всегда скрывался пятидюймовый золоченый кинжал, шею украшало ожерелье из человеческих ушей» [14, с. 43]; «Осо-

бенно ему нравилось пространно рассказывать о своих морских приключениях, как он душил крокодилов голыми руками» [14, с. 47]. И хотя современный роман изобилует подобными экзотическими ремарками, в оригинале описываются просто семьи дворян, которые живут обычной светской жизнью.

Одной из подобных «экзот» является подарок Марианне от Уиллоби. В претексте молодой человек подарил ей «лошадь, которую вырастил сам и которая словно нарочно обезжжена под дамское седло» [14, с. 59], а в мэшап романе Уиллоби презентовал Марианне «укрощённого морского конька особой породы, утратившей в процессе селекции людоедские инстинкты» по имени Король Яков [14, с. 87].

В финале вторичного произведения все обретают своё счастье и планируют возводить на месте разрушенной столицы Подводную Станцию Гамма.

Итак, в эпоху постмодернизма массовой литературной практикой стали жанровые поиски и уход от канонических жанровых структур. Современный процесс размытия границ литературных жанров представляет собой диффузию жанров. Сформировалась тенденция демонстративной «переделки», обработки известных литературных произведений других авторов [4]. В предельно широком смысле культуру вторичных текстов можно определить как «практику сознательного и демонстративного использования мотивов одного произведения искусства в другом произведении искусства, предполагающую достаточно вероятное и однозначное опознание читателем или зрителем источников заимствования» [15].

В современном постмодернистском романе, как ни в одной модели романного жанра, ассимиляция приобрела множество форм, среди которых есть такой синтетический жанр, как мэшап. Когда мы говорим о мэшапе, то подразумеваем не просто использование переделок на уровне отдельных фрагментов и мотивов, а целостное копирование претекста и его разбавление «генами» хоррора. Появление данного жанра в целом отражает современную ситуацию в литературных концепциях, которые носят характер жанровой трансформации.

Не смотря на то, что мэшап как жанр ещё молод и продолжает развиваться, уже просматриваются основные его каноны. И первое, на что можно обратить внимание – двойное авторство. Например, Дж. Остин, С.Г.-Смит «Гордость и предубеждение и зомби»; Лев Толстой, Бен Х. Уинтерс «Андроид Каренина». В текстах-гибридах на первом месте стоит оригинальный автор исходного произведения, на втором – автор вторичного текста.

Во-вторых, авторы мэшапа целиком берут претекст в качестве основы для своего произведения. То есть, идея, сюжет, герои, их отношения – всё остаётся неизменным, опускаются лишь размышления, долгие описания, длительные диалоги, вместо которых в романе проявляются элементы вторичного романа.

В-третьих, элементами вторичного романа в данном случае являются хоррор-герои, такие как зомби, андроиды, морские чудовища и хоррор-мотивы – описание расчленения, поедания плоти и т. д.

В-четвёртых, в конце каждого такого романа есть «Вопросы для обсуждения», на которые читатель при желании может ответить. Например, в книге Б.Х. Уинтерса эта ремарка выглядит так: «Разум и чувства и гады морские» – это многоплановая драма о любви, родственной нежности и гигантских осьминогах. Мы надеемся, что приведённые ниже вопросы поспособствуют наилучшему проникновению в мир этого безупречного образца классической литературы о морских чудовищах. Предполагать, что Марианна не интересуется полковником Брендоном только потому, что она влюблена в Уиллоби, было бы слишком легко. Почему она не обращает на него внимания – потому ли, что он гораздо старше её? Или из-за немыслимого ужаса, который покрывает нижнюю половину его лица?» и т. д. Возможно, они позволяют углубиться в фабулу повествования.

Во вторичных романах трансформация происходит по следующим направлениям: перенос героев и ситуаций в другую повествовательную парадигму, перевод произведения в другой дискурс, интертекстуальная игра заглавиями и сюжетными линиями.

В целом, сопоставив претексты и вторичные тексты, мы обратили внимание на то, что изменённые романы в фабуле отклоняются от оригинала незначительно: самые знаковые, судьбоносные события в жизни героев происходят в обоих произведениях. Могут варьироваться заглавия, имена, добавляться и опускаться отдельные элементы текста, герои в сходных ситуациях в другом контексте могут вести себя иначе – суть остаётся неизменной. Скажем так, новая канва разбавляет романские события, осовременивает их с целью вызвать интерес определённой группы читателей нового поколения.

При перемещении претекста в иной дискурс создаётся впечатление, что всё происходящее в претекстовых и вторичных романах существует параллельно в разных пространственно-временных континуумах. Герои романов «Разум и чувства и гады морские», «Андроид Каренина», «Гордость и предубеждение и зомби» живут в XIX, однако действительность, окружающая их, весьма многообразна и несвойственна реальному миру одноимённых произведений классики. Этот мир пугает своей жестокостью, однако в нём сохраняются элементы литературных миров Дж. Остин и Л.Н. Толстого.

Сложно обозначить подобный литературный эксперимент как нечто однозначное. Мы также сомневаемся, можно ли высказать мысль, является ли данное смешение классики с элементами хоррора литературным вандализмом, доведением до абсурда классических канонов или «приемлемой тенденцией современной массовой культуры» [7, с. 189]. В целом данная литературная концепция демонстрирует эволюцию жанров, где имеет место установка на трансформацию, жанровую контаминацию: жанровые модели, предлагаемые новым временем, ломают привычное представление о классической литературе.

#### Библиографический список

- Кулакова О.К. *Интертекстуальность в аспекте жанрообразования (на материале жанра фэнтези)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2011.
- Кузьмина Н.А. *Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка*. Москва: КомКнига, 2007.
- Толстых О.А. *Английский постмодернистский роман конца XX века и викторианская литература: интертекстуальный диалог (на материале романов А.С. Байетт и Д. Лоджа)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2008.
- Тамарченко Н.Д. Теория литературных жанров. Available at: <http://padaread.com/?book=48650&pg=5>
- Хализев В.Е. *Теория литературы*: учебник. Москва: Высш. шк., 1999.
- Лушников Г.И. Трансформация прототекста в современном художественном дискурсе: методология и методы анализа. *Гуманитарные науки*. Ялта, 2018; 3 (43): 130 – 135.
- Шнайдер Е.Э., Гредина И.В. Мэшап «Гордость и Предубеждение и Зомби»: новая литературная тенденция или литературный вандализм? *Молодой учёный*. 2012; 7: 186 – 189. Available at: <https://moluch.ru/archive/42/5124/>
- Мир фантастики: информационно-образовательный портал*. Available at: <https://www.mirf.ru/worlds/cto-takoe-mashup>
- Ставцева Е.М. *Жанровые трансформации в современной челябинской прозе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002. Available at: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/zhanrovye-transformacii-v-sovremennoj-cheljabinskoy-proze.html>
- Черняк М.А. *Трансформация классического художественного текста как феномен современной массовой литературы*: учебное пособие. Available at: <https://lit.wikireading.ru/45481>
- Остин Дж. *Гордость и предубеждение и зомби*: роман. Пер. с англ. А. Завозовой. Москва: Издательство АСТ: CORPUS, 2016.
- Остин Дж. *Разум и чувства и гады морские*: роман. Джейн Остин, Бен Х. Уинтерс. Пер. с английского Н. Гайдаш. Москва: Астрель: CORPUS, 2010.
- Википедия*: Киберпанк / информационная система: [сайт]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Киберпанк>
- Толстой Л.Н., Уинтерс Б.Х. *Андроид Каренина*. Перевод с английского Е. Каманецкая. Москва: Астрель: CORPUS, 2011.
- Литературно-философский журнал Топос*: электрон. журн. 2007; 1. Available at: <http://www.topos.ru/article/laboratoriya-slova/remeyk-fanfikhshn-meshap-literatura-epohi-povtoreniya>

#### References

- Kulakova O.K. *Intertekstual'nost' v aspekte zhanroobrazovaniya (na materiale zhanra f'entezi)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2011.
- Kuz'mina N.A. *Intertekst i ego rol' v processah 'evolyucii po'eticheskogo yazyka*. Moskva: KomKniha, 2007.
- Tolstyh O.A. *Anglijskij postmodernistskij roman konca XX veka i viktorianskaya literatura: intertekstual'nyj dialog (na materiale romanov A.S. Bajett i D. Lodzha)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2008.
- Tamarchenko N.D. *Teoriya literaturnyh zhanrov*. Available at: <http://padaread.com/?book=48650&pg=5>
- Halizev V.E. *Teoriya literatury*: uchebnik. Moskva: Vyssh. shk., 1999.
- Lushnikova G.I. *Transformaciya prototeksta v sovremennom hudozhestvennom diskurse: metodologiya i metody analiza*. *Gumanitarnye nauki*. Yalta, 2018; 3 (43): 130 – 135.
- Shnajder E.E., Gredina I.V. M'eshap «Gordost' i Predubezhdenie i Zombi»: novaya literaturnaya tendenciya ili literaturnyj vandalizm? *Molodoj uchenyj*. 2012; 7: 186 – 189. Available at: <https://moluch.ru/archive/42/5124/>
- Mir fantastiki: informacionno-obrazovatel'nyj portal*. Available at: <https://www.mirf.ru/worlds/cto-takoe-mashup>
- Stavceva E.M. *Zhanrovye transformacii v sovremennoj cheljabinskoy proze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002. Available at: <http://www.dslib.net/russkaja-literatura/zhanrovye-transformacii-v-sovremennoj-cheljabinskoy-proze.html>
- Chernyak M.A. *Transformaciya klassicheskogo hudozhestvennogo teksta kak fenomen sovremennoj massovoj literatury*: uchebnoe posobie. Available at: <https://lit.wikireading.ru/45481>

11. Ostin Dzh. *Gordost' i predubezhdenie i zombi*: roman. Per. s angl. A. Zavozovoj. Moskva: Izdatel'stvo AST: CORPUS, 2016.
12. Ostin Dzh. *Razum i chuvstva i gady morskie*: roman. Dzhajn Ostin, Ben H. Uinters. Per. s anglijskogo N. Gajdash. Moskva: Astrel': CORPUS, 2010.
13. *Vikipediya*: Kiberpank / informacionnaya sistema: [sait]. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Kiberpank>
14. Tolstoj L.N., Uinters B.H. *Android Karelnina*. Perevod s anglijskogo E. Kamaneckaya. Moskva: Astrel': CORPUS, 2011.
15. *Literaturno-filosofskij zhurnal Topos*: "elektron. zhurn. 2007; 1. Available at: <http://www.topos.ru/article/laboratoriya-slova/remeyk-fanfikshtn-meshap-literatura-epohi-povtoreniya>

Статья поступила в редакцию 05.08.19

УДК 811.11-112

**Khantakova V.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian University n.a. A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: [achinj@mail.ru](mailto:achinj@mail.ru)  
**Baldynova A.A.**, senior teacher, Irkutsk National Research Technical University (Irkutsk Russia), E-mail: [anna.7@list.ru](mailto:anna.7@list.ru)

**THE MEANS OF REPRESENTATION OF SURPRISE AND THEIR IMPACTING POTENTIAL ON THE INTERLOCUTOR.** The research carries out an analysis of impacting potential of the means of surprise representation in the communication process. The appeal to the study of surprise is caused by its significant role in human life, a lot of difficulties in describing surprise usually associated with the uncertainty and blurring of its means of expression and the use of surprise as a tool with which people affect the behavior of each other and in accordance with their intentions change the situation in the surrounding world. The study of the actual material shows that many meanings associated with the expression of surprise and necessary for understanding the information received, requires an appeal to non-verbal means because the world of surprise, like the world of thoughts, does not always find its full expression in language. The impacting potential of the means of surprise representation on a person is revealed and defined in the article. The authors come to the conclusion that a person, expressing his inner experiences of surprise when exchanging opinions with others on the issue of interest, in all cases, explicitly or implicitly imposes certain reasoning, stimulating the responses of his interlocutors and thereby affecting their further practical actions. As a result of the analysis of textual fragments from fiction, it has been established that a person, expressing his inner emotional state of surprise, focuses in some cases on blocking a possible response or actions of his interlocutor. In other cases, this may be a change in the expected response and, as a consequence, the choice of other behavioral actions, in the third – stimulation of the gain and development of the chosen tactics of the interlocutor's behavior, as a rule, coinciding with the intention of the speaker.

**Key words:** emotion, surprise, verbal and non-verbal means, sense, meaning, meaning, impact, mutual understanding.

**В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: [achinj@mail.ru](mailto:achinj@mail.ru)  
**А.А. Балдынова**, ст. преп., Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: [anna.7@list.ru](mailto:anna.7@list.ru)

## СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УДИВЛЕНИЯ И ИХ ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НА СОБЕСЕДНИКА

Статья посвящена анализу воздействующего потенциала средств репрезентации удивления в коммуникативном процессе. Обращение к изучению удивления вызвано его значимой ролью в жизнедеятельности человека, множеством трудностей его описания, связанных, как правило, с неопределённостью и размытостью средств выражения, использованием удивления как инструмента, с помощью которого люди воздействуют на поведение друг друга и в соответствии со своими интенциями меняют положение дел в окружающем мире. Изучение фактического материала показывает, что множество смыслов, связанных с выражением удивления и необходимых для осмысления получаемой информации, требует обращения к невербальным средствам, поскольку мир удивления, как и мир мыслей, не всегда находит полное выражение в языке. В статье выявлен и определён воздействующий потенциал средств репрезентации удивления на человека. Авторы приходят к выводу, что человек, выражая свои внутренние переживания удивления при обмене мнениями с другими по интересующему их вопросу, во всех случаях явным или неявным образом навязывает определённые рассуждения, стимулируя ответные реакции своих собеседников и влияя тем самым на их дальнейшие практические действия. В результате анализа фактического материала установлено, что человек, выражая своё внутреннее эмоциональное состояние удивления, ориентируется в одних случаях на блокировку возможной ответной реакции или действий своего собеседника. В других случаях это может быть изменение характера предполагаемой ответной реакции и тем самым выбор других поведенческих действий, в третьих – стимулирование усиления и развития избранной тактики поведения собеседника.

**Ключевые слова:** эмоция, удивление, вербальные и невербальные средства, значение, смысл, воздействие, взаимопонимание.

Язык тесно связан с мышлением и духовно-практической деятельностью человека и представляет собой систему [1, с. 207], в которой эмоциональная сфера, являясь одной из «самых сложных систем» [2, с. 366], играет важную роль для обеспечения взаимного понимания людей. Более того, эмоциональные переживания, проявляясь наиболее отчётливо в кризисных ситуациях [3, с. 671 – 683], могут задавать систему ценностей человека и регулировать его поведение. С этой точки зрения изучение эмоций и чувств является значимым для решения одной из актуальных проблем целого ряда научных дисциплин гуманитарного цикла – обеспечение взаимопонимания людей и управление их поведением.

Одним из эмоциональных переживаний является удивление, которое испытывает человек, как правило, в тех случаях, когда он сталкивается в повседневной деятельности с новыми и неожиданными явлениями [4]. Удивление, возникшее при восприятии нового или неожиданного, приостанавливает ход мыслей человека, а затем способствует, как отмечает И. Кант, направлению его разума [5, с. 507]. Философское, психологическое понимание эмоции удивления стало методологической основой её описания в лингвистической науке.

Целью статьи является изучение в коммуникативных процессах воздействующего потенциала средств репрезентации удивления на собеседника, определение, как они используются не только для описания и выражения эмоционального переживания репрезентации эмоции удивления, поскольку эмоция, в том числе и удивление, как и мир мыслей, не всегда находит полное выражение в языке, хотя скрытые эмоциональные смыслы адекватно воспринимаются и интерпретируются собеседником. Для выявления и определения у средств репрезентации эмоции удивления воздействующего потенциала на собеседника

используются контекстологический анализ, интерпретационный анализ, а также приёмы наблюдения и сравнения.

Самые разные авторы, изучающие специфику актуализации эмоции удивления на лексико-семантическом, прагма-семантическом, коммуникативном и когнитивно-семантическом уровнях, не один раз обращали внимание на ту роль, которую играет удивление в процессах межличностного общения [6; 7; 8; 9]. При этом также отмечалось, что комплекс выявленных и систематизированных вербальных средств репрезентации эмоции удивления не всегда представляется достаточным для осмысления и понимания интенции человека. Этот комплекс, на наш взгляд, сравним с так называемым Ж. Фуко «видимым» языком, который является лишь вершиной айсберга невидимых значений, функционирующих в то время, когда мы думаем и говорим. Эти значения находятся на заднем плане и определяют нашу ментальную и социальную жизнь [10, с. 1 – 2]. То, что не выражено средствами языка, оказывает большее влияние на собеседника. Медиаторами невыраженного, скрытого являются невербальные знаки, которые «служат базой и для образа мира, и для языковых значений, они же представляют собой глубинную структуру языка» [11, с. 248]. Всё это позволяет считать, что при описании удивления невозможен отрыв «естественно функционирующего языка от других психических процессов, а «души» – от «тела», которое остается действующим, реальным, базовым даже в самых, казалось бы, абстрагированных «полётах мысли» [11, с. 245].

Одним из внешних проявлений эмоциональной реакции удивления, вызванного превышением информационного порога ожидания, являются глаза, поскольку большая часть информации, связанной с неожиданностью несовпадения ожидаемого и реального, поступает через зрительный канал, через глаза, показывающие отношение человека к получаемой информации. Неожиданное для человека несовпадение того, что он ожидал и того, что произошло, передаётся через его глаза, которые дополняют картину о процессах, происходящих в его внутреннем мире. Это объясняет появление в контексте языковых единиц не-

мецкого языка *Erstaunen*, *erstaunen*, *sich erstaunen* и *erstaunt*, сигнализирующих об эмоциональном переживании человека, слов и словосочетаний со значением зрительного восприятия, например:

(1) *Ganz erstaunt trat er einen Schritt zurück und betrachtete mich mit großen Augen; er war verlegen, einen angehenden Teufel in so harmloser Gestalt so nahe vor sich zu sehen* [12, с. 72].

(2) *Der Mann starrte erstaunt zu uns herunter. Er begriff nicht, dass bei seinem Tempo von über hundert Kilometern der altmodische Kasten unter ihm nicht abzuschütteln war* [13, с. 43].

Так, в первом примере информация о том, что одним из виновников беспорядков в школе является его собеседник, исключенный из-за этого из школы мальчик, вызывает у пожилого мужчины удивление, о котором свидетельствует не только лексема *erstaunt*, но и его широко раскрытые глаза. От удивления, вызванного неожиданным известием, он отступает назад. С помощью этих параметров не только демонстрируется собеседнику удивление, но и выражается мысль о неверном решении руководства школы исключить его и необходимости не опускать руки и искать пути, чтобы изменить это решение. Так блокируется возможная ответная реакция мальчика – согласиться с решением школы.

Роль инструмента для интерпретации действий человека, который находится в состоянии удивления, выполняет глагольная лексема *starren* с семантикой зрительного восприятия и во втором примере с наречием *erstaunt*. Удивление вызвано несоответствием внешнего вида машины и возможностью ездить на ней со скоростью свыше ста километров в час (*von über hundert Kilometern*). Удивление мужчины сопровождается его интересом к необычному, неожиданному качеству машины и показывает его стремление понять, как при такой скорости машина, с виду казавшаяся старой и расшатанной, могла проехать по дороге с ухабами и пробоями и не развалиться по пути. Это актуализируется глагольной лексемой *begreifen*. Языковые единицы *erstaunt*, *starren* и *begreifen*, находясь в «созвучии друг с другом», эксплицируют внутренние переживания мужчины, о которых он не говорит своим собеседникам, но однозначно «считываются» ими, стимулируя их найти ещё аргументы для доказательства преимущества машины.

Появление в контексте слов *Erstaunen*, *erstaunen* / *sich erstaunen* и *erstaunt* языковых единиц с семантикой зрительного восприятия дополняет картину переживания удивления человеком, создавая особый контекст взаимопонимания с собеседником и воздействия на него, как это имеет место в следующем примере:

*Ulrich Hölting fand sich nicht zurecht. Er traute seinen Augen nicht. «Ich hab doch keine Kleider!», «Wo sind sie?» fragte er erstaunt zurück. «Drüben». «Was heißt drüben?».* «Am nächsten Ufer» [14, с. 158].

В приведённом фрагменте текста речь идёт об Ульрихе, который после поиска своей девушки, нашел её на берегу реки. Вид и состояние девушки вызвали у молодого человека удивление и озабоченность, которые выражены вопросительными по структуре предложениями *Wo sind sie?* и *Was heißt drüben?* Они, представляя определённое содержание, связанное с тем, о чём идёт речь (почему девушка без одежды и где её одежда), целенаправлены, поскольку понять содержание высказанного можно тогда, когда становится ясным член молодого человека и какие ответные действия от девушки он ожидает. То, что предложениями *Wo sind sie?* и *Was heißt drüben?* выражается не только вопрос, но и удивление, сопровождающееся озабоченностью молодого человека состоянием девушки, раскрывается с помощью невербальных средств *seinen Augen nicht trauen*. Всё это свидетельствует о нецелесообразности отделения вербальных средств репрезентации удивления от невербальных. Невербальные средства являются одним из важнейших регуляторов человеческого общения в коммуникативном процессе подобно «принципу дополнительности», выявленного Н. Бором в области физического познания [15, с. 280]. Совокупность вербальных и невербальных средств репрезентации эмоции удивления даёт возможность понять смысловые нюансы и оттенки, выражаемые при осуществлении коммуникативных действий, в большинстве случаев сопряжённых с множеством трудностей, связанных в основном с неопределённостью и размытостью вербальных средств.

Воздействие на девушку происходит на эмоциональном уровне, сочетание *erstaunt* и *seinen Augen nicht trauen* способствует более полному раскрытию смысла предложений. Они являются уточнениями предполагаемых смысловых оттенков предложений *Wo sind sie?* и *Was heißt drüben?*, что представляется частым явлением в реальной практике межличностного общения. Предложения с семантикой удивления *Wo sind sie?* и *Was heißt drüben?* в совокупности с *erstaunt* и *seinen Augen nicht trauen* воздействуют на поведение девушки и её ответную реакцию: довериться молодому человеку и указать, где оставлена её одежда и почему она в таком состоянии.

Обратимся ещё к одному примеру, в котором описывается разговор между молодым человеком Робертом и хозяйкой пансиона, в котором он проживает, госпожой Залевски:

«Das sind jüdische Verdrehungen», erwiderte Frau Zalewski mit Würde und wandte sich entschlossen zur Tür. Aber als sie die Klinke schon in der Hand hatte, blieb sie wie angenagelt noch einmal stehen. «Smoking?» hauchte sie erstaunt, «Sie?» Mit großen Augen betrachtete sie den Anzug Otto Kösters, der an der Schranktür hing... «Jawohl, ich!» sagte ich giftig. «Ihre Kombinationsgabe ist unübertrefflich, gnädige Frau...» [13, с. 93].

В приведённом текстовом фрагменте речь идёт об эмоциональной реакции удивления госпожи Залевски на висевший костюм в комнате Роберта, испытывающего в тот период его жизни сложнейшие финансовые трудности, с которыми, как ей казалось, ему не справиться в условиях послевоенного времени, безработицы и разрухи в стране. Госпожа Залевски не ожидала увидеть молодого человека в смокинге. Её эмоциональная реакция удивления выражена вопросительными по структуре предложениями *Smoking?* и *Sie?* Потребность в однозначном понимании и интерпретации используемых высказываний определяет появление в контексте этих предложений ещё одного средства объективации эмоции удивления, а именно авторской ремарки, выраженной *erstaunt*. С её помощью однозначно понимается значение и смысл предложений *Smoking?* и *Sie?*, используемых для выражения удивления. Однако, в данном случае удивление женщины, чтобы быть чётко и однозначно понятым её собеседником, требует наряду с использованием наречия *erstaunt* включения невербальных средств. В данном случае это словосочетание со значением зрительного восприятия *mit großen Augen* и поза человека. Замирание на месте, выраженное фразеологической единицей *wie angenagelt stehen bleiben*, выступает одним из важнейших внешних признаков удивления человека. Вполне очевидно, что глубокое понимание внутреннего состояния женщины, глубины испытываемого ею удивления требуют учёта роли частей тела, что свидетельствует о роли семантики лексических языковых единиц, связанных с описанием тела человека и его функционирования в языковой коммуникации.

Наблюдая за госпожой Залевски и её реакцией на увиденное, молодой человек не только видит её состояние, но и квалифицирует, основываясь на делаемом им выводе о невысказанном явно к нему негативном отношении. Невысказанный смысл заключается, прежде всего, в оценке способности молодого человека зарабатывать так, чтобы иметь и носить приличные костюмы. Удивление, вызванное неожиданностью несовпадения заниженной оценки молодого человека и увиденного в реальности (оказывается, что молодой человек может позволить себе дорогую одежду), оказало сильное влияние на женщину и её голосовые связи: информация с превышением порога ожидания лишила женщину голоса. Это реализуется глаголом *hauchen*, имеющим значение «etwas Geheimes, Intimes fast ohne Ton aussprechen» [16, с. 178].

Совокупность смысловых компонентов вербальных средств репрезентации эмоции удивления (предложений *Smoking?* и *Sie?*) и невербальных средств (словосочетания *mit großen Augen*, фразеологизма *wie angenagelt stehen bleiben* и глагола *hauchen*) создают определённый «семантический канал», задающий понимание эмоционального состояния женщины и её отношения к молодому человеку. Всё это вызывает его ответную реакцию, поскольку каждый коммуникативный акт прямо или косвенно направлен не только на воздействие собеседника, но и управление его поведением. Так, избранный госпожой Залевски способ выражения эмоции удивления (как вербально, так и невербально) стимулирует у её собеседника выбор формы поведения и дальнейшие действия: молодой человек перехватывает инициативу и язвительно оценивает способности женщины соотносить факты, что выражено предложением *Ihre Kombinationsgabe ist unübertrefflich, gnädige Frau...*

Таким образом, проведённый анализ материала свидетельствует о значимой роли эмоции удивления в организации жизнедеятельности человека. Во множестве различных ситуаций люди, обмениваясь какими-либо сведениями, обсуждая те или иные вопросы, воздействуют на своих собеседников через своё эмоциональное отношение к тому, что обсуждается, влияя тем самым на их дальнейшие действия. В одних случаях это может быть блокировка возможной ответной реакции или действий собеседника, в других – изменение характера этой реакции и тем самым выбор других поведенческих действий, в третьих – стимулирование усиления и развития избранной тактики поведения собеседника. Воздействующий потенциал средств репрезентации эмоции удивления в некоторых случаях невозможен без невербальных средств. Появление в контексте *Erstaunen*, *erstaunen*, *sich erstaunen* и *erstaunt* языковых единиц с семантикой зрительного восприятия и лексем, описывающих телодвижения человека, усиливает воздействующий потенциал средств репрезентации эмоции удивления на собеседника, прямо или косвенно влияя на его дальнейшие действия. Описание воздействующего потенциала средств репрезентации удивления может быть в дальнейшем использовано в разных типах дискурса.

#### Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века. *Язык и наука конца 20 века*. Москва: Институт языкознания РАН, 1995: 144 – 238.
2. Апресян Ю.Д. *Интегральное описание языка и системная лексикография. Избранные труды*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1995; Т. II.
3. Шаховский В.И. Эмоции в коммуникативной лингвистике. *Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сборник статей в честь Е.С. Кубряковой*. Москва: Языки славянских культур, 2009: 671 – 683.
4. Изард К.Э. *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Кант И. *Сочинения в шести томах*. Москва: Мысль, 1964; Т. 3.

6. Колаян К.В. *Глаголы удивления в немецком языке (лексическая семантика и синтаксис)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Пятигорск, 1999.
7. Феоктистова А.Б. К вопросу когнитивного описания 144 идиом русского языка, выражающих чувство-состояние удивления. *Текст: структура, семантика, стилистика. Сборник статей по итогам Международной конференции памяти доктора филологических наук, профессора Е.И. Дибровой*. 2015: 144 – 147.
8. Вотякова И.А. О концепте «Удивление» в русской языковой картине мира. *Вестник Удмуртского университета*. Серия: История и филология. 2015; 4-3: 120 – 124.
9. Граббе Н.Ю. Удивление как средство повышения эффективности иноязычного педагогического дискурса. *Филологические и социокультурные вопросы науки и образования. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции*. 2016: 39 – 47.
10. Fauconnier G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
11. Залевская А.А. *Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды*. Москва: Гнозис, 2005.
12. Keller G. *Das Sinngedicht. Samtliche Werke in 5 Bänden*. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag, 1973. B. 3.
13. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. M.: Verlag für Fremdsprachige Literatur, 1960.
14. Voelker B. *Die Leute von Karvenbuch*. Rostock: VEB Hinstorff Verlag, 1971.
15. Бор Н. *Избранные научные труды*. Под ред. И.Е. Тамма и др. Москва: Наука, 1970.
16. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996.

## References

1. Kubryakova E.S. *Evolucija lingvističkih idej vo drugoj polovini XX veka. Jazyk i nauka konca 20 veka*. Moskva: Institut yazykoznanija RAN, 1995: 144 – 238.
2. Apresyan Yu.D. *Integral'noe opisanie jazyka i sistemnaya leksikografija. Izbrannye trudy*. Moskva: Shkola "Yazyki russkoj kul'tury", 1995; T. II.
3. Shahovskij V.I. *Emocii v kommunikativnoj lingvistike. Gorizonty sovremennoj lingvistiki: Tradicii i novatorstvo. Sbornik statej v chest' E.S. Kubryakovo*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009: 671 – 683.
4. Izard K. *Emocii. Psihologiya emocij*. Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Kant I. *Sochineniya v shesti tomah*. Moskva: Mysl', 1964; T. 3.
6. Kolayan K.V. *Glagoly udivleniya v nemetskom yazyke (leksicheskaya semantika i sintaksis)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Pyatigorsk, 1999.
7. Feoktistova A.B. K voprosu kognitivnogo opisanija 144 idiom russkogo jazyka, vyrazhayuschih chuvstvo-sostoyanie udivleniya. *Tekst: struktura, semantika, stilistika. Sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj konferencii pamyati doktora filologicheskikh nauk, professora E.I. Distrovoj*. 2015: 144 – 147.
8. Votyakova I.A. O koncepte «Udivlenie» v russkoj yazykovoj kartine mira. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Seriya: Istorija i filologija. 2015; 4-3: 120 – 124.
9. Grabbe N.Yu. Udivlenie kak sredstvo povysheniya effektivnosti inoyazychnogo pedagogicheskogo diskursa. *Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya. Sbornik materialov I Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. 2016: 39 – 47.
10. Fauconnier G. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
11. Zalevskaya A.A. *Psiholingvisticheskie issledovaniya. Slovo. Tekst: Izbrannye trudy*. Moskva: Gnozis, 2005.
12. Keller G. *Das Sinngedicht. Samtliche Werke in 5 Bänden*. Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag, 1973. B. 3.
13. Remarque E.M. *Drei Kameraden*. M.: Verlag für Fremdsprachige Literatur, 1960.
14. Voelker B. *Die Leute von Karvenbuch*. Rostock: VEB Hinstorff Verlag, 1971.
15. Bor N. *Izbrannye nauchnye trudy*. Pod red. I.E. Tamma i dr. Moskva: Nauka, 1970.
16. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1996.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 81.2

**Tomilova T.P.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Theory and Methods of Language Education and Speech Therapy of Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: [tomilova.tatyana@list.ru](mailto:tomilova.tatyana@list.ru)

**FUNCTIONING OF PARTICLES IN COMPLEX SENTENCES.** With the development of language, there is a growing need for the means of communication, with the means of communication becoming more diverse and the relations expressed by them more complex and differentiated. One of the most urgent problems in the theory of complex sentences is the problem of its structural organization, including the question of its lexical and grammatical means, if one keeps the basic means of communication in mind. Meanwhile, there is a number of additional means of communication that are poorly understood. Among them are particles that are not the subject of special analysis in relation to their special use in a complex sentence. The functional principle of classification of particles in complex sentences allows the author to distinguish particles in the main part of the sentence: a) distinguishing correlative words, b) reinforcing the corresponding (conditional, concessive, target) meaning.

**Key words:** means of communication, conjunctions, correlative words, particles.

**Т.П. Томилова**, канд. филол. наук, доц. каф. теории и методики языкового образования и логопедии, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, E-mail: [tomilova.tatyana@list.ru](mailto:tomilova.tatyana@list.ru)

## ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТИЦ В СЛОЖНОПОДЧИНЁННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ

Сложность и разнообразие средств связи и выражаемых ими отношений, становящихся всё более дифференцированными, уже привлекали внимание исследователей. Между тем есть ряд дополнительных средств связи, которые являются малоизученными. Среди них и частицы, которые нуждаются в специальном анализе применительно к их особому статусу в сложноподчинённом предложении. Функциональный принцип классификации частиц в сложноподчинённых предложениях позволил автору выделить в главной части предложения частицы: а) выделяющие соотносительные слова, б) усиливающие соответствующее (условное, уступительное, целевое) значение. В придаточной части автор выделяет частицы, сопровождающие союз непосредственно и изменяющие отношения, которые возникают между главной и придаточной частью, а также частицы, используемые непосредственно в качестве подчинительного союза.

**Ключевые слова:** средства связи, союзы, соотносительные слова, частицы.

Актуальной проблемой в теории сложноподчинённого предложения является проблема его структурной организации, в том числе вопрос о его лексико-грамматических средствах, если иметь в виду основные средства связи. К собственно связывающим средствам сложноподчинённого предложения обычно относят союзы, союзные слова, соотносительные слова. Эти средства связи детально изучены. Между тем есть ряд дополнительных средств связи, которые являются малоизученными. Среди них и частицы, которые лишь однажды были предметом специального анализа применительно к их особому употреблению в сложноподчинённом предложении [1].

Взаимосвязь частиц со структурой сложноподчинённых предложений и описание взаимодействия этой связи нуждается в изучении. Уточним, что частицы, не имеющие специализации в сложноподчинённом предложении и выполняющие те же функции, что и в простом предложении (усилительную, выделительную и т. д.), предметом нашего рассмотрения не являются.

Функциональный принцип классификации частиц в сложноподчинённых предложениях позволяет выделить:

- 1) Частицы, выделяющие соотносительные слова в главной части предложения.
- 2) Частицы, усиливающие соответствующее (условное, уступительное, целевое) значение в главной части предложения.
- 3) Частицы, сопровождающие союз непосредственно и изменяющие его грамматическое значение и отношения, возникающие между главной и придаточной частью.
- 4) Частицы, используемые непосредственно в качестве подчинительного союза.

Частицы «лишь», «только», «именно» и другие, выделяющие и актуализирующие соотносительные слова, употребляются в местоименно-соотносительных предложениях и уточняют содержание придаточной части. Эта роль частиц в

специальной литературе уже отмечалась [1]. Частицы «именно», «только», «лишь», «даже», «всё», «точно», «просто», «хотя бы», усиливая роль самого соотносительного слова, нередко приводит к его дальнейшей актуализации и осложняют соотносительное слово оттенками уподобления, отождествления, отсылки к упомянутому.

«Ваши стихи пикантны,  
Но именно тем, что при всём богатстве метафор  
Их, безусловно, мог написать слепой»  
И.Л. Сельвинский. *Расстрел начался по кругу слева направо...*

«Как раз там, где его середина,  
Первая вечерняя звезда  
Блестит,  
Как налитая в стакан вода».  
К.М. Симонов. *Выйдя из тюрьмы.*

Ограничительно-выделительные частицы в главной части могут способствовать конкретизации сообщения о предмете, лице, явлении или актуализировать опорное слово-глагол. Примеры:

Нашли следы,  
Ни заячьи и ни овечьи  
Следы, да человеческие,  
А именно мужик,  
Который ехал на телеге  
И полоть ветчины с телеги потерял,  
Когда в лесу стоял  
Он на ночлеге.  
В.И. Майков. *Медведь, волк и лисица.*

«А узнала лишь, как ты плохо спишь,  
как ты воду пьёшь».  
М.Н. Айзенберг. *«Ты послушай вот, что я тебе скажу...»*

Частицы с усиительно-выделительным значением «только», «лишь», «единственно» и другие при соотносительных словах «для того», «затем» выступают в качестве указания на единственную цель [1]:

«Да, осень пляшет, и поёт, и плачет,  
И, кажется, переполох весь начал  
Лишь для того, чтоб я моё житьё  
Измерил этой лавой листопада».  
И.В. Елагин. *Цыганский табор осени разбросан...*

Частицы, как правило, находятся в препозиции по отношению к соотносительным словам, реже – в постпозиции:

«Его не примеряло с тётёй Элли даже то, что та считалась семейным героем: две недели работала корреспондентом в Барселоне во время войны» (Ю. Трифонов. *Дом на набережной*).

«Их, конечно, удивит то лишь, что и клубу отведена участь котельной» (А. Азольский. *Лопушок*).

Собственно-пространственное значение придаточной части часто подчёркивается выделительно-ограничительными («только», «лишь») и определительными («именно», «как раз») частицами. Например:

«Этот смысл и поныне храним  
Только там, на излёте, где слово  
Не гнушается смыслом прямым».  
А.П. Межиров. *«Над дорогой, над трепетной, трусой...»*

Более сложный характер отношений возникает в таких сложноподчинённых предложениях, в которых употребление соотносительных слов не является «свободным», где они «сочленены» с существительным обобщённого значения». Так, в предложениях с соотносительным словом «случай» складываются определительно-условные отношения:

«Все публичные выступления допускаются особой лицензией только в том случае, если они способствуют пробуждению в подданных пристрастия к наукам» (Д. Сабитова. *Цирк в шкатулке*).

Определительно-уступительные отношения при соотносительном слове «случай» привносит частица «даже»: «Буду прав даже в том случае, если это может грозить тебе неприятностью» (Ф. Чув. *Ильюшин*).

В структуре сложноподчинённого предложения с придаточным причинно-логико-грамматическими отношениями и связи выражаются прежде всего с помощью союзов. Для семантики этих предложений конструктивно значимым оказывается расчленение союза «потому, что». На употребление союзов в расчленённом виде указывается в «Русской грамматике» [2]. Однако «Русская грамматика» не называет условия расчленения союза. Этот пробел восполнен в нашей работе «Частицы при подчинительных причинных союзах» [3].

Элементы «потому», «оттого» могут сочетаться с частицей «ли»:

Оттого ли, что было томиться невмочь,  
Оттого ли, что издали плакал рояль,  
Было жаль соловья, и аллею, и ночь,  
И кого-то ещё было тягостно жалеть»  
Н.С. Гумилёв. *В саду.*

Союз «потому ли, что» («оттого ли, что») может употребляться со следующим сочетанием «или потому, что» («или оттого, что»). Подобные сочетания вносят оттенок сомнения, предположительности, а две или более причины представлены как равноправные: «Умер в самый расцвет перестройки потому ли, что понял наконец свой стыд отречения, или потому что уже не мог придумать новых правил выживания» (Г. Щербакова. *Ангел Мёртвого озера*); И потому ли, что боя за Лежанку практически не было и в нём не успела проснуться ярость, или потому что за две войны он ни разу не видел одновременно такого количества трупов, или из-за мерзкой детали – крючковатого пальца, валявшегося в грязи на обочине, с синим рубцом от кольца – не отрубив, не сумели снять, – он озверел...» (С. Бабаян. *Господа офицеры*); «Оттого ли произошло это, что Заварзин столкнул Столетова с тормозной площадки, или оттого что был невиновен?» (В. Липатов. *И это всё о нём*).

Частицы, вводные слова, примыкающие к «потому», несут уточняющий иерархический характер проявления причины и позволяют точно дифференцировать причинные значения: «Все обернулись на меня, уверенные, что я стану на сторону Юры уже потому, что он меня назвал» (Ф. Искандер. *Мой кумир*). Употребление частиц при союзе «потому, что» связано со стремлением к наибольшей точности и дифференциации причинных значений.

Актуализация соотносительных слов важная, но не единственная функция частиц. Частицы могут приобрести строевую роль и становясь важнейшим компонентом структуры сложноподчинённого предложения позволяют расширить круг опорных слов в местоименно-соотносительных предложениях. Опорные слова – краткие прилагательные семантики чувства, мысли, восприятия и др. – в местоименно-соотносительных предложениях могут присоединять придаточную часть непосредственно к соотносительному слову. Между тем в ряде случаев придаточная часть присоединяется непосредственно к соотносительному слову, имеющему при себе ограничительную частицу: «Я опозорен уже и тем, что я выбрал такого зятя, как ты» (А.К. Шеллер-Михайлов. *Господа Обносков*).

Частицы, используемые в главной части и усиливающие сопутствующее значение союза, могут быть использованы в сложноподчинённых предложениях с уступительными, условными и целевыми отношениями. В сложноподчинённых предложениях с уступительными отношениями соответствующие союзы «подкрепляются» усиительными частицами «всё-таки», «всё же», «всё равно», «уж», употребляемыми в главной части: «Хотя он знал, что это не поможет, он всё-таки считал нужным выразить, что ему это неприятно и он всегда будет показывать это» (Л. Толстой. *Холстомер*); «И хотя всё же было видно, что дом не новый и лёгкий слой краски успел побледнеть, Генка всё равно оробел» (В. Лебедев. *Наследник*). Наиболее часто значение уступительных союзов «подкрепляется» частицей «всё-таки», так как её семантика прикреплена к выражению уступительных отношений.

Уступительно-противительные отношения обусловлены присутствием союзов с уступительными и противительными значениями хотя (хоть)...но, хотя (хоть)...а, хотя (хоть)...зато, хотя (хоть)...однако, хотя (хоть)...тем не менее. В этом случае наблюдаются предложения переходного (гибридного) типа: «И хоть хлопот было много, но я всё-таки заглянул» (С. Крутилин. *Мастерская в глухом переулке*).

Союз «пусть», взаимодействуя с частицами «всё-таки», «всё же», «всё равно» вносит в предложение значение допустимой неизбежности [1]: «Ничего этого Колюня, разумеется, знать не мог, сама же так и оставшаяся беспечной маменька оправдывалась и говорила, что отца ни о чём не просила и не нужна ей эта дача, и вообще пусть всё идёт так, как шло, потому что настоящая владычица здесь всё равно бабушка и всё будет согласно её воле до окончания века» (А. Варламов. *Купавна*).

Условный союз «если» подкрепляется ограничительными частицами «только», «лишь»: «Если только возможно было, они присоединялись к общественной работе» (М.М. Пришвин. *Кладовая солнца*).

Частицы, сопровождающие непосредственно союз, могут изменять его грамматическое значение. Соответственно изменяются отношения, которые возникают между главной и придаточной частью. Так в предложении «Даже если кто-нибудь заказал ему пропуск, то он всё равно бы его не получил – нет же паспорта» (И.Э. Кио. *Иллюзии без иллюзий*) наблюдается совмещение условного и уступительного значения. При этом частица «даже», не утратив признаков частицы и выражая уступительные отношения, входит в союзное сочетание «даже если», приобретая условное значение. В свою очередь союз «если» приобретает уступительное значение.

Наличие частицы «уж» привносит в условные предложения с союзами «если», «ежели», «коли» причинный оттенок: «А уж если, следуя за изгибом косы, они проходили три-четыре километра, то оказывались в таком отдалении, в такой необитаемости, что и вообразить невозможно...» (Л. Улицкая. *Казус Кукоцкого*).

Сочетание условного союза «раз» с частицей «уж» также вносит в конструкцию значение причины: ««Какие-то должны быть утешения, уж раз они все вместе, а она нет» (Н.В. Кожевникова. *Гарантия успеха*).

Частицы, используемые непосредственно в качестве подчинительного союза, выполняют собственно структурную роль. Они создают конструктивный кар-

кас предложения, изъятие частицы часто оказывается невозможным: «Да я ведь по привычке, лишь бы что прожужжать» (В. Кологрив. Медовый луг); «Опасное чувство, когда забываешь о любых запретах, лишь бы проникнуть, узнать, что там, за занавеской» (Д. Гранин. Зубр).

Использование частицы в качестве подчинительного союза является наиболее значимой его функцией. В качестве подчинительного союза используются «только бы», «лишь бы», «как если бы», «словно», «точно», «будто», «как будто», «ли», «не...ли». Из перечисленных союзов наиболее

детально в научной литературе рассмотрены союзы-частицы «ли» [4], [5] и «не...ли» [6].

Таким образом, роль частиц в сложноподчинённых предложениях может быть дифференцирована с учётом конкретных их функций: непосредственное использование в качестве союза; сопутствование союзу, которое носит контактный характер; маркированности главной части в целом с целью усиления общего значения сложного предложения или его соотносительных слов с целью их актуализации.

#### Библиографический список

1. Томилова Т.П. *Структурно-семантическая природа и функционирование изъяснительных сложноподчинённых предложений с союзом-частицей «ли»*. Диссертация ...кандидата филологических наук. Ленинград, 1984.
2. *Русская грамматика*. Москва: Наука, 1980; Т. 2.
3. Томилова Т.П. Частицы при подчинительных причинных союзах. *Вестник Тувинского государственного университета*. Социальные и гуманитарные науки. 2013; 1 (16).
4. Томилова Т.П. *Словарь лексико-синтаксической координации в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей «ли»*. Кызыл: Издательство ТувГУ, 2018.
5. Томилова Т.П. Статус и модальная квалификация слова ЛИ в сложноподчинённых изъяснительных предложениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; 2 (75).
6. Томилова Т.П. *Словарь лексико-синтаксической координации в сложноподчинённых предложениях с союзом-частицей «не...ли»*. Кызыл: Издательство ТувГУ, 2019.

#### References

1. Tomilova T.P. *Strukturno-semanticheskaya priroda i funkcionirovanie iz'yasnitel'nyh slozhnopodchinennyh predlozhenij s soyuzom-chasticej «li»*. Dissertaciya ...kandidata filologicheskikh nauk. Leningrad, 1984.
2. *Russkaya grammatika*. Moskva: Nauka, 1980; T. 2.
3. Tomilova T.P. Chasticy pri podchinitel'nyh prichinnyh soyuzah. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Social'nye i humanitarnye nauki. 2013; 1 (16).
4. Tomilova T.P. *Slovar' leksiko-sintaksicheskoy koordinacii v slozhnopodchinennyh predlozheniyah s soyuzom-chasticej «li»*. Kyzyl: Izdatel'stvo TuvGU, 2018.
5. Tomilova T.P. Status i modal'naya kvalifikaciya slova LI v slozhnopodchinennyh iz'yasnitel'nyh predlozheniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; 2 (75).
6. Tomilova T.P. *Slovar' leksiko-sintaksicheskoy koordinacii v slozhnopodchinennyh predlozheniyah s soyuzom-chasticej «ne...li»*. Kyzyl: Izdatel'stvo TuvGU, 2019.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 81-112

Guseinov G.-R. A.-K., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: garun48@mail.ru  
Mugumova A.L., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: garun48@mail.ru

**ABOUT TEMPORAL ASPECT OF ONE DIACHRONIC REGULARITY IN THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE NEW LITERARY RUSSIAN, WESTERN EUROPEAN AND THE PEOPLE OF THE CAUCASUS LANGUAGES.** In article on the basis of some postulates of the theory of the literary languages and the general (typological) linguistics, in particular, of a diachronic constants concept, is considered the temporal aspect of formation of the modern literary languages – Russian, Western European and the people of Transcaucasia and the North Caucasus. Consideration of the corresponding data from history of the called languages, last of which are areal adjacent to Russian, allowed to come to an important theoretical conclusion that the end of modern times – the middle end of the 19th century became the boundary period in acquisition of the status of the modern literary languages. This status assumes popularity of a number of obligatory signs which treat polyfunctionality, codification, all-importance, rated and also stylistic differentiation.

**Key words:** new literary languages, diachronic constant, Transcaucasia and North Caucasus, temporal aspect, diachronic constant.

Г.-Р. А.-К. Гусейнов, д-р филол. наук, проф., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: garun48@mail.ru  
А.Л. Мугумова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: garun48@mail.ru

## О ТЕМПОРАЛЬНОМ АСПЕКТЕ ОДНОЙ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО, НЕКОТОРЫХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ И НАРОДОВ КАВКАЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ЯЗЫКОВ

В статье на основе совокупного анализа некоторых постулатов теории литературных языков и общей (типологической) лингвистики, в частности, понятия диахронической константы, впервые рассматривается темпоральный аспект формирования новых литературных языков – русского, некоторых западноевропейских и народов Закавказья и Северного Кавказа. Рассмотрение соответствующих сведений из истории названных языков, последние из которых являются ареально смежными русскому, позволило прийти к важному теоретическому заключению о том, что рубежным периодом в приобретении ими статуса новых литературных языков стал конец нового времени – середина-конец XIX века. Данный статус предполагает известность целого ряда обязательных признаков, к которым относятся полифункциональность, кодифицированность, общезначимость, нормированность, а также стилистическая дифференциация.

**Ключевые слова:** новые литературные языки, диахроническая константа, Закавказье, Северный Кавказ, темпоральный аспект, диахроническая константа.

Известно, что литературный язык, являясь высшей формой манифестации языка, носит наддиалектный характер и противопоставляется в данном отношении территориальным и социальным диалектам. Само его функционирование «предполагает известный отбор языковых средств из общего инвентаря на основе более или менее осознанных качественных критериев и связанную с этим большую или меньшую регламентацию» [1, с. 502].

Литературный язык является также письменной формой общенародного языка. Но некоторые языковеды, к которым относится, в частности, М.М. Гухман [1, с. 502] понимают под ним обработанную форму «любого языка, независимо от того, получает ли она реализацию в устной или письменной разновидности».

Ещё один атрибутивный признак литературного языка – тесная связь с художественной литературой – при известности мнения о неправомерности отождествления терминов «литературный язык» и «язык художественной лите-

ратуры». Подобная интерпретация правомочно обосновывается тем, что язык художественной литературы является более широким понятием [2, с. 221].

К числу других основных свойств литературного языка относят те из них, которые были отмечены некоторыми членами Пражского лингвистического кружка [3; 4]. Это полифункциональность, кодифицированность, общезначимость, нормированность, а также стилистическая дифференциация [2, с. 221].

Что касается истории русского литературного языка, то ещё в 1958 г. на основе работ пражских лингвистов А.В. Исаченко, полагая, что начало формирования русского литературного языка относится ко второй половине XVIII в., отметил для него четыре дистриктивных признака, характерных для национальных языков: 1) поливалентность, 2) наличие кодифицированной нормы, 3) обязательность употребления и 4) стилистическую дифференцированность. Что касается «графически запечатленной [русской] речи» донационального периода, то она квалифицируется им как письменный язык в соответствии

с западноевропейской традицией, базирующейся на достижениях Пражской школы [5, с. 42 – 45].

Характерными признаками письменного языка, эквивалент которого считается русский литературный язык допетровского периода, являются отсутствие поливалентности, наднациональный ареал распространения, но при одновременно крайней узости социальной базы носителей этих языков в то время, как письменный их характер находится в оппозиции устным идиомам как языкам общения. Для современного русского языка, надо полагать, с петровского времени используется термин «стандартный язык» [6, с. 107].

Как полагает А. Кречмер [6, с. 97, 98, 106], использование понятия «стандартный язык» ставит под вопрос правомерность и адекватность как термина «русский литературный язык», так и «письменный язык», характеризуя первый как обладающий кодифицированной нормой, поливалентностью, а также стилистической дифференцированностью. Причём, по его мнению, современный русский литературный язык – «феномен не только лингвистический, но и социальный».

Этому подходу отвечает понимание истории литературного языка В.М. Живовым [2, с. 221, 222], чье мнение разделяет автор данной статьи, как «истории формирования и изменения социально общезначимой нормы» (ср. аналогичную формулировку и в более ранней программе МГУ, в числе соавторов которой был и В.М. Живов [7, с. 270]). Сама же норма определяется им как «оценочный компонент языковой деятельности, противопоставляющий правильный и неправильный узус».

В принципе, известны и другие более ранние определения нормы, которые в своё время имели достаточно широкое распространение, как, например, «относительно устойчивый способ (или способы) выражения, отражающий исторически закономерности развития языка, закреплённый в лучших образцах литературы и предположаемый образованной частью общества» [8, с. 19]). Приняв же во внимание предмет настоящего исследования – совокупную (в пределах реальной возможности) историю развития новых русского, западноевропейских литературных языков и языков народов Кавказа, следует отметить, что её рассмотрение, с методологической точки зрения, посредством методов и приёмов диахронической типологии [см. 9, с. 135 – 136] предполагает их анализ в системе диахронических констант.

Поэтому цель данной работы заключается в том, чтобы рассмотреть в темпоральном (понятийном временном [см. 9, с. 385]) аспекте одну из диахронических констант, под которыми в диахронической типологии понимаются не только доминирующие тенденции изменения реального языка [см. 10], но и в данном случае – «устойчивые типологические тенденции, которые можно наблюдать в течение всего периода исторического развития одного или нескольких [выд. наше – Г.-Р. Гусейнов, А. Мугумова] языков» [11, с. 40].

Эта закономерность, как будет показано в последующем изложении, получила отражение с середины XIX века в истории рассматриваемых литературных (стандартных – см. выше) языков нового времени как русского и некоторых европейских, так и народов Кавказа. Причём в истории русского литературного языка в контексте истории самого вопроса следует отметить интересную мысль Н.Н. Дурново, высказанную им в 1926 г. [12, с. 8], о том, что «выражение «русский язык» в самом широком смысле слова... обозначает язык всего русского народа или всех восточных славян во всех его различиях местных, классовых и функциональных. В более узком смысле это выражение означает только литературный русский язык, исключая не только все разговорные русские наречия, но и другие литературные языки, которые находятся в употреблении у некоторых частей русского народа, а именно язык украинский, а в последнее время и литературный белорусский и карпатский язык».

Кроме того, в истории многих литературных (стандартных) языков большую роль играет творчество выдающихся писателей, как, например, А.С. Пушкина в формировании русского литературного языка, У. Шекспира – английского и т.п. [9, с. 271]. Известно и то, что становление нормы, как явствует из предшествующего изложения, связано с поздними периодами истории литературных языков и имеет место в эпоху формирования национальных языков.

Причём в отношении русского литературного языка показательной следует считать мысль Е.Г. Ковалевской [13, с. 140] о том, что ещё Л.В. Щерба, Г.О. Винокур, В.В. Виноградов считали возможным выявлять норму литературного языка того или иного периода в его развитии посредством анализа текстов художественных произведений выдающихся писателей соответствующей эпохи. При этом под нормой ею понимается «единообразное, образцовое, общепризнанное употребление элементов языка в определённый период развития».

При этом В.М. Живов [2, с. 223, 238, 239, 241] полагает, что «стабилизация норм современного русского литературного языка» имеет место с начала XIX века, полагая, как и другие специалисты, его создателем А.С. Пушкина как «автора образцовых текстов». Затем с «послепушкинской эпохи» (1830 – 1850 гг.) наблюдается его «развитие в рамках стабильной нормы» до 1917 – 1918 гг., но в коммунистическую эпоху, на его взгляд, «наблюдается снижение роли языкового стандарта с уменьшением государственного монополизма в культурной политике (с конца 1950-х гг.)». В дальнейшем (с 1980 гг.) имеет место «размывание литературной нормы и возникшая неустойчивость современного русского литературного языка».

Следует отметить и несколько иную, немногим более раннюю точку зрения, согласно которой становление норм русского литературного языка имело место в 50 – 60-х годах XIX века, и «выработанная А.С. Пушкиным единая общенациональная норма ... к середине XIX века утверждается во всех сферах русского литературного языка» [14, с. 9]. Была известна также группа исследователей (пушкинисты Д.Д. Благой, В.В. Томашевский, философ и культуролог А.В. Гулыга и др.), по мнению которой, сложение норм русского литературного языка имело место раньше – в XVIII – начале XIX в. (их создал Карамзин – А.В. Гулыга) [13, с. 220].

Вместе с тем практически общепринятой является точка зрения, согласно которой А.С. Пушкин – создатель (основоположник, родоначальник) современного русского литературного языка. Как следствие период развития русского литературного языка начала XIX в. – 30-е гг. XIX вв. именуется пушкинским. И лишь затем в 1830 – 1850 гг., как уже отмечалось нами, имела место стабилизация норм русского литературного языка, которая отразилась на всех уровнях его системы [15, с. 7 – 13].

В западноевропейской традиции образование национальных французского, английского и испанского языков относится к XVI-XVII вв. [9, с. 422]. Так, в ранне-новофранцузский период (XVI в.) имело место становление французского национального письменного-литературного языка, в классический новофранцузский (XVII-XVIII вв.) – нормализация французского национального письменного-литературного языка при том, что единство норм французского национального языка окончательно утвердилось в конце XIX в. [16].

Всё это произошло в условиях, когда грамматика современного устного и письменного французского языка практически не изменилась с конца XVII века. Тогда же, в XVII в., в новофранцузский (см. выше), период истории французского языка Французская Академия, в которой были сосредоточены усилия по стандартизации французского языка, выпускает в двух томах его словарь. В нём был также поставлен вопрос о единых нормах письменного и устного языка. Позднее, но раз в 40-50 лет Академия переиздавала этот словарь, ставший единственным эталоном нормы [17] (веком позднее аналогичная картина имела место и в истории русской лексикографии, когда был издан в 1789 – 1794 гг. гораздо больший по объёму (43257 слов) шеститомный «Словарь Академии Российской», содержащий и стилистические пометы [7, с. 37], второе издание которого – «Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный», включало 51338 слов). Однако, несмотря на вышеупомянутое закрепление норм французского литературного языка в конце XIX в., уже в XX в. имеют место значительные расхождения между литературным и разговорным языком [9, с. 562], что, в принципе, как уже было отмечено в предшествующем изложении, наблюдалось примерно в то же время и в истории русского литературного языка.

Полагают, что, как и в истории французского, современный английский язык, на котором говорят и поныне, был в употреблении с конца XVII века. При наличии большого количества территориальных диалектов в основу английского литературного языка лег диалект Лондона, но в дальнейшем, начиная с XV в., сложилось характерное для английского языка расхождение между написанием и произношением [см. 9, с. 33].

В новоанглийский период (конец XV – середина XVII вв.) создаются произведения У. Шекспира (1564 – 1616), который считается, как уже отмечалось, основоположником английского литературного языка [18]. В продолжение XVII-XVIII веков в английском языке сформировалась стабильная литературная норма [19, с. 244 – 245]. Кодификация же английских языковых норм завершилась в XIX веке установлением единых норм произношения, орфографии и морфологии [20, с. 364].

Таким образом, в период с XVIII по XIX века норма национального английского литературного языка была полностью установлена. Нормализация и кодификация литературных норм современного немецкого литературного языка завершается в эпоху Просвещения (XVIII в.) [21, с. 215], т. е. конце XVIII в. При этом в Италии и Германии выработка норм литературного языка, универсальность которых была долгое время ограничена, затянулась вплоть до второй половины XIX в. [1, с. 503], когда здесь окончательно сложились национальные государства.

К XIX веку относится нормирование литературных языков наиболее крупных этноязыковых общностей Закавказья, в особенности армянской и грузинской, которые имели древние письменные традиции, начиная с первой половины первого тыс. н.э. Так, формирование нового армянского литературного языка, который развивался на основе среднеармянского, начинается с XVII в. [22; с. 45]. При этом с 1820-х годов в армянской литературе начинается борьба между сторонниками использования древнеармянского и новоармянского языка в качестве языка литературы, и с первой половины XIX в. формируется современный (ново)армянский литературный язык [23], создателем которого на основе восточноармянского диалекта вместо устаревшего грабара стал Хачатур Абовян (1809 – 1848) [24].

В развитии новогрузинского литературного языка, оформившегося в основном к XVIII веку, выдающуюся роль сыграли классики грузинской литературы середины XIX – начала XX вв.: Илья Чавчавадзе (первым выступил за сближения литературного письменного языка с народным разговорным языком [25]), Акакий Церетели, Я.С. Гогешвили и Важа Пшавела. Это способствовало тому, что с 60-х гг. XIX в. стал функционировать единый грузинский литературный язык [9, с. 120].

Что касается азербайджанского литературного языка досоветской эпохи, то в его истории выделяются 1) староазербайджанский период XIV – XVI вв., когда художественная литература ещё создавалась на персидском языке, который был насыщен арабскими словами; 2) вторая половина XIX – начало XX вв., когда после выделения в XVIII веке азербайджанского языка из остальных огузских [26, с. 266] его литературный вариант на основе сближения с разговорным приобретает нормы национального литературного языка [27, с. 140].

На Северном Кавказе (старо)кумыкский язык имел наиболее давнюю (с XVII в.) письменную традицию, которая восходила к местному (северокавказскому) варианту средневекового общетюркского языка *тюркй*. Он использовался и нетюркскими народами региона в качестве основного средства официального делопроизводства и межкультурной коммуникации до окончательного вхождения народов Северо-Восточного Кавказа (особенно в Дагестане и Чечне) в состав России во второй половине XIX века. На этом языке были созданы памятники эпистолярного жанра, исторические и поэтические произведения, в т. ч. хроникальная проза. Регламентированную письменную фиксацию имел и народно-разговорный, собственно кумыкский язык. Не случайно формирование нового кумыкского литературного языка стало осуществляться на базе норм, основанных на языке народной поэзии, что связывается с творчеством поэта Ирчи Казака (середина-вторая половина XIX в.), чьи произведения в значительной своей части получили прижизненную письменную фиксацию. Уже в досоветскую эпоху кумыкский литературный язык достиг наиболее высокого уровня развития по

сравнению с другими народами региона. Так, из 300 арабграфических печатных книг до 1917 г., половина была написана на кумыкском языке, на аварском – около 90, на даргинском и лакском – по 30 с лишним и около 20 – на чеченском [9, с. 525; 28; 29, с. 424 – 426].

Таким образом, рассмотрение темпорального аспекта истории становления кодифицированной нормы нового русского, некоторых западноевропейских литературных языков и языков народов Кавказа показало, что рубежным периодом в анализируемом отношении для них является конец нового времени – середина – конец XIX века. В этот период наряду с развитием национальных русского и французского языков возникают единые Германия и Италия, что способствует завершению формирования кодифицированных норм их национальных языков.

К тому же времени следует отнести и аналогичные процессы в истории языков народов Закавказья и Северного Кавказа. Причём в Западном Закавказье и Северо-Восточном Кавказе имело место сложение норм нового армянского литературного языка вместо устаревшего древнеармянского, дальнейшее оформление единых норм новогрузинского (современного) литературного языка, а также формирование в результате вытеснения средневековой письменно-литературной традиции нового кумыкского литературного языка на базе норм, основанных на языке народной поэзии. В Восточном Закавказье (Азербайджане) в результате преодоления традиций использования в литературно-художественном творчестве иного (персидского) языка сформировались нормы национального азербайджанского литературного языка.

#### Библиографический список

1. Гухман М.М. Литературный язык. *Общее языкознание: формы существования, функции, история языка*. Москва, 1970: 502 – 548.
2. Живов В.М. История русского литературного языка. *Программы кафедры русского языка для студентов филологических факультетов государственных университетов «Русский язык и его история»*. Москва, 2007: 221 – 243.
3. Гавранек Б. Задачи литературного языка и его культура. *Пражский лингвистический кружок*. Москва, 1967: 370 – 374.
4. Едличка А. О пражской теории литературного языка. *Пражский лингвистический кружок*. Москва, 1967: 538 – 567.
5. Исаченко А.В. Какова специфика литературного двуязычия в истории славянских народов? *Вопросы языкознания*. 1958; 3:42 – 45.
6. Кречмер А. Актуальные вопросы истории русского литературного языка. *Вопросы языкознания*. 1995; 6: 96 – 123.
7. *Программа дисциплины «История русского языка» для государственных университетов*. Москва: МГУ, 1986.
8. Горбачевич К.С. *Изменение норм русского литературного языка*. Ленинград: Наука, 1971.
9. *Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Москва, 1998.
10. Гухман М.М. *Историческая типология и проблемы диахронических констант*. Москва: Наука, 1981.
11. Соколова А.Ю. К вопросу о языковой реализации диахронической типологической константы аналитичности. *Материалы XI Международной научно-практической конференции «Филология, искусствоведение и культурология»*. Москва, 2017: 40 – 43.
12. Дурново Н.Н. *Введение в историю русского языка*. Москва: Наука, 1969.
13. Ковалевская Е.Г. *История русского литературного языка*. Москва: Просвещение, 1992.
14. Петрова А.Г. *Норма русского литературного языка и живая речь носителей русского языка на рубеже XX – XXI веков*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
15. Гусейнов Г.-Р. А.-К. *История русского литературного языка послепушкинской поры: учебное пособие (теоретический материал)*. Махачкала: ДГУ, 2013.
16. Катагощина Н.А., Гурьева М.С., Аллендорф К.А. *История французского языка*. Москва: Высшая школа, 1963.
17. *История французского языка*. Available at: [http://www.lovefrance.ru/history\\_fr\\_lan.htm](http://www.lovefrance.ru/history_fr_lan.htm)
18. *История английского языка*. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/История\\_английского\\_языка](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/История_английского_языка)
19. Ярцева В.Н. *Развитие национального литературного английского языка*. Москва: Наука, 1969.
20. Гальперин И.Р. *Очерки по стилистике английского языка*. Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1958.
21. Гухман М.М., Семенов Н.Н., Бабенко Н.С. *История немецкого литературного языка XVI-XVIII вв.* Москва: Наука, 1984.
22. *Армянский язык*. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Армянский\\_язык](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Армянский_язык)
23. *Армянская литература*. Available at: <http://www.dic.academic.ru/Википедия>
24. *Абовян Хачатур*. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Абовян\\_Хачатур](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Абовян_Хачатур)
25. *Грузинская литература*. Available at: <http://www.encyclopaedia.biga.ru/encl...>
26. Сумбатзаде А.С. *Азербайджанцы, этногенез и формирование народа*. Баку: Эмл, 1990.
27. Баскаков Н.А. *Тюркские языки*. Москва: Высшая школа, 1960.
28. Гусейнов Г.-Р. А.-К. Язык произведений Ийрчи Казака в общем контексте истории формирования новых литературных языков (к постановке вопроса). *Вести Кумыкского научно-культурного общества*. Махачкала, 2004; 11: 24 – 28.
29. Гусейнов Г.-Р. А.-К. Статья Абулсыяна Акаева «Языковая проблема» (1917) в этноязыковом контексте Дагестана (конец XIX-первые десятилетия XX вв.). *Гуманитарные и социально-политические проблемы модернизации Кавказа: материалы VI Международной научной конференции*. Магас: Ингушский государственный университет, 2018: 422 – 433.

#### References

1. Guxman M.M. Literaturnyj yazyk. *Obschhee yazykoznanie: formy suschestvovaniya, funkicii, istoriya yazyka*. Moskva, 1970: 502 – 548.
2. Zhivov V.M. Istoriya russkogo literaturnogo yazyka. *Programmy kafedry russkogo yazyka dlya studentov filologicheskikh fakul'tetov gosudarstvennykh universitetov «Russkij yazyk i ego istoriya»*. Moskva, 2007: 221 – 243.
3. Gavranek B. Zadachi literaturnogo yazyka i ego kul'tura. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok*. Moskva, 1967: 370 – 374.
4. Edlichka A. O prazhskoj teorii literaturnogo yazyka. *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok*. Moskva, 1967: 538 – 567.
5. Isachenko A.V. Kakova specifiika literaturnogo dvuyazychiya v istorii slavyanskikh narodov? *Voprosy yazykoznaniiya*. 1958; 3:42 – 45.
6. Krechmer A. Aktual'nye voprosy istorii russkogo literaturnogo yazyka. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1995; 6: 96 – 123.
7. *Programma discipliny «Istoriya russkogo yazyka» dlya gosudarstvennykh universitetov*. Moskva: MGU, 1986.
8. Gorbachevich K.S. *Izmenenie norm russkogo literaturnogo yazyka*. Leningrad: Nauka, 1971.
9. *Bol'shoj 'enciklopedicheskij slovar'. Yazykoznanie*. Moskva, 1998.
10. Guxman M.M. *Istoriicheskaya tipologiya i problemy diahronicheskikh konstant*. Moskva: Nauka, 1981.
11. Sokolova A.Yu. K voprosu o yazykovoj realizacii diahronicheskoi tipologicheskoi konstanty analitichnosti. *Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii «Filologiya, iskusstvovedenie i kul'turologiya»*. Moskva, 2017: 40 – 43.
12. Durnovo N.N. *Vvedenie v istoriyu russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1969.
13. Kovalevskaya E.G. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka*. Moskva: Prosveschenie, 1992.
14. Petrova A.G. *Norma russkogo literaturnogo yazyka i zhivaya rech' nositeley russkogo yazyka na rubezhe XX – XXI vekov*. Avtoreferat dissertacii...kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
15. Gusejnov G.-R. A.-K. *Istoriya russkogo literaturnogo yazyka poslepushkinskoj pory: uchebnoe posobie (teoreticheskij material)*. Mahachkala: DGU, 2013.
16. Katagoschina N.A., Gurycheva M.S., Allendorf K.A. *Istoriya francuzskogo yazyka*. Moskva: Vysshaya shkola, 1963.
17. *Istoriya francuzskogo yazyka*. Available at: [http://www.lovefrance.ru/history\\_fr\\_lan.htm](http://www.lovefrance.ru/history_fr_lan.htm)
18. *Istoriya anglijskogo yazyka*. Available at: [http://www.ru.wikipedia.org/wiki/История\\_английского\\_языка](http://www.ru.wikipedia.org/wiki/История_английского_языка)
19. Yarceva V.N. *Razvitiye nacional'nogo literaturnogo anglijskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1969.
20. Gal'perin I.R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. Moskva: Izdatel'stvo literatury na inostrannykh yazykah, 1958.

21. Guhman M.M., Semenyuk N.N., Babenko N.S. *Istoriya nemeckogo literaturnogo yazyka XVI-XVIII vv.* Moskva: Nauka, 1984.
22. *Armyanskij yazyk*. Available at: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Armyanskij>....
23. *Armyanskaya literatura*. Available at: <http://www.dic.academic.ru/Vikipediya>
24. *Abovyan Hachatur*. Available at: <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Abovyan...>
25. *Gruzinskaya literatura*. Available at: <http://www.encyclopaedia.bigru.ru/enc/...>
26. Sumbatzade A.S. *Azerbajdzhancy, 'etnogenez i formirovanie naroda*. Baku: 'Elm, 1990.
27. Baskakov N.A. *Tyurkskie yazyki*. Moskva: Vysshaya shkola, 1960.
28. Gusejnov G.-R. A.-K. Yazyk proizvedenij Jyrchi Kazaka v obschem kontekste istorii formirovaniya novyh literaturnyh yazykov (k postanovke voprosa). *Vesti Kumyjskogo nauchno-kul'turnogo obschestva*. Mahachkala, 2004; 11: 24 – 28.
29. Gusejnov G.-R. A.-K. Chtat'ya Abusup'yana Akaeva «Yazykovaya problema» (1917) v 'etnoyazykovom kontekste Dagestana (konec XIX-pervye desyatiletiya XX vv.). *Gumanitarnye i social'no-politicheskie problemy modernizacii Kavkaza: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Magas: Ingushskij gosudarstvennyj universitet, 2018: 422 – 433.

Статья поступила в редакцию 21.07.19

УДК 81-2

**Khokholova I.S.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M. K. Ammosov (Yakutsk, Russia),  
E-mail: [iskhokholova@mail.ru](mailto:iskhokholova@mail.ru)

**Samsonov M.V.**, BA student, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: [mikhail.samsonov21@gmail.com](mailto:mikhail.samsonov21@gmail.com)

**ASSOCIATIVE MODELING OF THE IMAGE OF THE NORTH THE YAKUTS, RUSSIANS AND FRENCH (BASED ON "THE KOLYMA TALES" V.T. SHALAMOV).** The article examines the image of the world of the Yakut, Russian and French cultures. The image of the North in the Yakut, Russian and French cultures is studied on the basis of the excerpt of a text of "Kolyma tales" by V.T. Shalamov and his translation into French (Sophie Benèche, Catherine Fourier and Ljuba Jurgenson). The empirical study of the work is carried out in three stages: the identification of key units representing the image of the North, the proposal of the final sets of key units as words-incentives in a free associative experiment, the reader's projection of the image of the North in three cultures. The characteristic features of perception of the image of the North in three cultures are distinguished and described. The literary text reproduces a certain fragment of reality, fixing the national-cultural specificity of the associative behavior of representatives of a particular culture. The study shows the general and specific perception of the image of the North, and thus, in the image of the world of representatives of the Yakut, Russian and French cultures.

**Key words:** image of North, image of the world, language consciousness, associations, reader's concept, perception of text.

**И.С. Хохолова**, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: [iskhokholova@mail.ru](mailto:iskhokholova@mail.ru)

**М.В. Самсонов**, студент 4 курса ПБ-ФО-431 ИЗФУР, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск,

E-mail: [mikhail.samsonov21@gmail.com](mailto:mikhail.samsonov21@gmail.com)

## АССОЦИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА СЕВЕРА У ЯКУТОВ, РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «КОЛЫМСКИЕ РАССКАЗЫ» В.Т. ШАЛАМОВА)

Данная статья рассматривает образ мира носителей якутской, русской и французской культур. Образ Севера у якутской, русской и французской культур изучается на основе отрывка текста «Колымских рассказов» В.Т. Шаламова и его перевода на французский язык (Софи Бенеш, Катрин Фурье и Любой Йургенсон). Эмпирическое исследование работы проводилось в три этапа: выделение ключевых единиц, отображающих образ Севера, свободный ассоциативный эксперимент с использованием итоговых наборов ключевых единиц в качестве слов-стимулов, читательская проекция образа Севера в трех культурах. Выделяются и описываются характерные особенности восприятия образа Севера в трех культурах. Художественный текст воспроизводит некоторый фрагмент действительности, фиксируя национально-культурную специфику ассоциативного поведения представителей той или иной культуры. Исследование показывает общее и специфическое в восприятии образа Севера, а тем самым, в образе мира представителей якутской, русской и французской культур.

**Ключевые слова:** образ Севера, образ мира, языковое сознание, ассоциации, читательская концепция, восприятие текста.

«Север» является неотъемлемой частью образа мира для каждой отдельной культуры. Северу было посвящено огромное количество научных исследований в совершенно разных направлениях. Но в силу суровых климатических условий и удаленности, возможность для изучения Севера у человечества появилась только в начале прошлого века, и того, что первыми исследователями северных широт являются ученые-путешественники из западных стран, возникает некая упрощенная комбинация образов и ассоциаций о Севере, редко учитывающая точку зрения народов, проживающих на данной территории. Ввиду этого, образ Севера является актуальным на сегодняшний день, при исследовании которого у нас появляется возможность понять общее и специфическое в восприятии Севера у якутов, русских и французских.

Обращение к творчеству В.Т. Шаламова вызвано тем, что в его произведении «Колымские рассказы» описание Севера предстаёт в широких перспективах. Север в культурном ландшафте России выступает как воплощение мощи и природного богатства, и как место ссылки, каторги, страдания и неволи, являясь «царской тюрьмой» и местом ГУЛАГ (30 – 60-е гг. XX века). Так, в произведении «Колымские рассказы» Север представляет собой, с одной стороны, боль, тоску и одиночество, а с другой – величие, могущество и красоту, сочетая повседневную жизнь, обычаи, ландшафт, климат и природу сурового края.

Цель данной работы заключается в ассоциативном моделировании образа Севера на материале восприятия текста у читателей разных культур, благодаря чему мы сможем увидеть различия в образах мира носителей якутской, русской и французской культур.

Методами исследования являются методика восприятия текстов или же концепция о ключевых словах (Л.Н. Музин и А.С. Штерн), метод свободного ассоциирования, метод семантического гештальта (Ю.Н. Караулов), и сравнительно-сопоставительный анализ.

«Языковое сознание» представляет собой «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реаль-

ного мира» [1, с. 208], мы понимаем своего рода субъективные представления об окружающей действительности одного человека или группы людей, которые выражаются при помощи языковых средств. Языковое сознание всегда культурно обусловлено, т. к. оно формируется в результате общения в определенной социальной группе. Далее, под термином «образ мира», соглашаясь с определением А.А. Леонтьева о том, что «образ мира» – это «отображение в психике человека предметного мира, опосредствованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [2, с. 268], мы понимаем некое отражение реальности в сознании человека или группы людей, комплекс полученных знаний и опыта, который сформирован культурой, историей, социальной жизнью и окружающей действительностью.

В нашем исследовании мы опираемся на материал из художественного текста, который по мнению многих исследователей, является «малым отражением» окружающей действительности, выражением образа мира автора, который содержит в себе его индивидуальные и национальные особенности [3]. Восприятие читателем художественного текста во многом зависит от его имеющихся опыта и знаний, т. е. образа мира [4]. Восприятие инокультурного текста является сложным процессом, представляя собой соприкосновение определенных представлений и образов в языковом сознании разных народов.

Эмпирическое исследование включает в себя две части: во-первых, выявление ключевых единиц (далее, КЕ), во-вторых, использование КЕ в качестве стимулов в свободном ассоциативном эксперименте (далее САЭ).

Для выявления КЕ, за основу выступил экспериментально-статистический метод Л.Н. Мурзина и А.С. Штерн. Первый этап представлял собой чтение фрагментов текстов на русском и переводном (французском) языках экспертными группами филологов – носителей якутской, русской (проживающих в Якутии) и французской культур с целью выделения КЕ, отображающих образ Севера. Экспертные группы состояли из 20 членов. Согласно Л.Н. Мурзину и А.С. Штерн, 20 человек достаточно для проведения данного эксперимента [5].

Для выявления ключевых единиц для проведения ассоциативного эксперимента, нами был использован экспериментально-статистический метод, предложенный Л.Н. Мурзиным и А.С. Штерн. Так было выявлено 10 итоговых наборов ключевых единиц у якутских и русских испытуемых и 11 у носителей французского языка (Итого 31), которые были предложены в качестве слов-стимулов в свободном ассоциативном эксперименте.

В качестве материала исследования для носителей русской и якутской культур послужил отрывок произведения В.Т. Шаламова «Колымские рассказы», из главы «Сухим пайком». Для французских реципиентов был предоставлен перевод данного текста на французский язык, выполненный Софи Бенеш, Катрин Фурье и Любой Йургенсон. Таким образом, в результате эксперимента в экспертных группах были выделены следующие абсолютно-частотные КЕ (см. табл. 1):

Таблица 1

Итоговые наборы ключевых единиц, отображающих образ Севера у носителей якутской, русской и французской культур

Носители якутской культуры	Носители русской культуры	Носители французской культуры
Теплый сухой воздух	Теплый сухой воздух	Ivan Ivanovich (Иван Иванович)
Мерзлота	Мерзлота	Moscou (Москва)
Таять	Таять	Air tiède et sec (Теплый и сухой воздух)
Каменистая почва	Леса	Permafrost (Мерзлота)
Леса	Каменистая почва	Dégeler (Таять)
Сила жизни деревьев	Мясо	Terre pierreuse (Каменистая почва)
Мясо	Спички	Détenu (Заклученный)
Холодные зимние дни	Холодные зимние дни	Forêts (Леса)
Буря	Буря	Froid (Холод)
Низкорослые деревья	Мягкий мох	Nord (Север)
		Tempête (Буря)

Второй этап данного исследования заключался в проведении свободного ассоциативного эксперимента (далее, САЭ) на базе полученных итоговых наборов КЕ, отображающих образ Севера. Итого были опрошены 300 человек, по 100 для каждой группы – якутской, русской (проживающих в Якутии) и французской. Ассоциативное анкетирование было проведено с помощью средств интернета (Google forms).

Данные, полученные в ходе исследования, были распределены в таблицы по частотности, описывающие детали восприятия образа Севера, благодаря чему у нас появляется возможность увидеть общие и отличительные характеристики в языковом сознании представителей трех групп.

Результаты данных САЭ анализированы с помощью построения семантического гештальта (далее, СГ), предложенного Ю.Н. Карауловым.

В качестве примера рассмотрим результаты сопоставления общих ассоциативных полей КЕ TEMPÊTE у французских испытуемых.

**СГ данного АП TEMPÊTE у носителей французской культуры** принял следующее строение (см. рис. 1):

Среди мужского населения выделяется в качестве ядерной зоны КЛИМАТ И ВРЕМЯ, который включил в себя 70% реакций: *Ouragan* (Ураган) 7, *Cyclone* (Циклон) 5, *Nuages* (Тучи) 4, *Rafale* (Шквал, порыв ветра) 4, *Orage* (Гроза) 3, *Vent* (Ветер) 3, *Foudre* (Гроза, молния) 3, *Froid* (Холод) 2, *Pluie* (Дождь) 2, *Tornado* (Торнадо) 2, *Neige* (Снег) 1.

В периферийную часть данного АП были отнесены следующие семантические зоны, МОРЕПЛАВАНИЕ (*Naufrage* (Кораблекрушение) 3 – 6%, *Navire* (судно) 1 – 2%, *Mât* (Мачта) 1 – 2%), ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА (*Océan* (Океан) 2 – 4%, *Sable* (Песок) 1 – 2%), ЧТО (*Grondement* (Грохот) 1 – 2%, *Écume* (Пена) 1 – 2%), ОПАСНОСТЬ (*Dégât* (Повреждение) 2 – 4%) и ЭМОЦИИ И ПОВЕДЕНИЕ (*Dépression* (Депрессия) 1 – 2%). Реакций ОТКАЗ не наблюдается.

Ядерной зоной у женской части населения выделяется КЛИМАТ И ВРЕМЯ, в который были включены 72% реакций: *Nuages* (Тучи) 6, *Ouragan* (Ураган) 5, *Cyclone* (Циклон) 4, *Vent* (Ветер) 4, *Éclair* (Молния) 4, *Précipitation* (Осадки) 2, *Neige* (Снег) 3, *Orage* (Гроза) 2, *Foudre* (Гроза, молний) 2, *Météo* (Метеорологическая служба) 2, *Tornado* (Торнадо) 1.

Такие семантические зоны как, ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА (*Océan* (Океан) 2 – 4%, *Désert* (Пустыня) 1 – 2%, *Écueil* (Риф) 1 – 2%, *Poussière* (Пыль) 1 – 2%, *Sable* (Песок) 1 – 2%, *Atlantique* (Атлантический океан) 1 – 2%), МОРЕПЛАВАНИЕ (*Barque* (Лодка) 2 – 4%, *Navire* (Судно) 1 – 2%), ОПАСНОСТЬ (*Inondation* (Наводнение) 1 – 2%, *Détresse* (Бедствие) 1 – 2%), ЭМОЦИИ И ПОВЕДЕНИЕ

(*Dépression* (Депрессия) 1 – 2%), КАКОЙ (*Effrayant* (Страшный) 1 – 2%) и ЧТО (*Beethoven* (Бетховен) 1 – 2%) были отнесены в периферийную зону. В данном АП реакций ОТКАЗОВ не наблюдается.

Следующим этапом нашей работы нами смоделирована читательская (концептуальная) проекция оригинального и переводного текстов, путем организации фрагментов образа мира испытуемых – трёх лингвокультур, носителей якутской, русской и французской культур. Для моделирования ассоциативных образов, в качестве инструмента, нами были использованы ядерные зоны ассоциативных полей ключевых слов-стимулов в языковом сознании якутов, русских и французов, которые отображают образ Севера.

Рассмотрим читательскую концепцию образа Севера у реципиентов исходного и переводного текстов.

Для якутских испытуемых Север является неотъемлемой частью уклада жизни. Природа Севера для якутской культуры играет большую роль. Якуты проживают в суровых природно-климатических условиях продолжительное время, и постепенно приспособились к ним, благодаря чему, у них отображается весьма специфичный образ Севера. Так, для якутской культуры важную роль играет теплое и жаркое время года, в особенности **лето 1,1'** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ) и **весна 3,3** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ). Лето является долгожданным и важным временем года для якутской культуры. Это время, когда люди отдыхают после долгой зимы, отмечают национальный праздник, «Ысыах», и снова готовятся к зимовке. Также, другой неотъемлемой частью якутской культуры является домашний скот: **корова, лошадь 7,7** (СГ ХОЗЯЙСТВО). Северный климат, в образе мира у носителей якутской культуры предстает как, **зима, холод, ветер 9,9** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ). Северная зима для якутов выражается **диким холодом, туманом, низкими температурами**, пик которых приходится **на январь и декабрь 8,8** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ), но также холодная зима женщин имеет ассоциации с домашним уютом: **дом, новый год, морс, печь, бабушкин дом 8** (СГ ДОМ).

Для якутов северная природа имеет некий образ, связанный с **горами, тундрой, льдом и камнями 4,4** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА), где распространены низкорослые деревья, такие как, **тальник, деревья, береза, маленькие деревья и кустарники 10,10** (СГ РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР). Также имеются **тажные районы с лесами и полями**, которые для мужчин олицетворяют **охоту 5** (ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА). На севере огромные территории покрыты вечной мерзлотой, которая у якутов ассоциируется с определенной местностью и ландшафтом: например, **сопка «Чочур Муран»**, где находится «Царство вечной мерзлоты», войдя внутрь, даже летом, мы обнаруживаем себя в окружении **холода, льда, и снега 2,2** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА). Также, при моделировании читательской проекции, наблюдается взаимосвязь якутов с природой севера, выявляется их верования: **Аал луук мас, Иччи, Айыы, Аан Алахчын, Байанай 6,6** (СГ ВЕРОВАНИЕ), имена божеств и духов.

Далее, рассмотрим читательскую концепцию образа Севера у носителей русской культуры.

Также, как и для якутской группы реципиентов, для носителей русской культуры, **лето, жара, весна, сухость 1,1**, (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ) является неотъемлемой частью образа Севера, т.к. теплые времена года играют большую роль в жизни северных жителей. Также, АП Таять, у носителей русской культуры, имеет следующую ядерную группу: **лед, снег, лужа, грязь 3,3** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА), где уже идет описание окружающей местности. Как и для многих северных народов, мясо, является главным питательным продуктом, так и у русских выделяются следующие слова **еда, говядина, свинина, шашлык 6,6** (СГ ЕДА).

Что касается природы северных широт у русских испытуемых появляются следующие ассоциации: **Якутия 18, Якутск 6, Булус, Канада 2,2** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА). Тут, мы видим, что у русских, как и у якутов, «мерзлота» ассоциируется с определенной местностью. Также, насчет, описания природных зон севера, у носителей русской культуры имеются следующие ассоциации: **горы, Сибирь, тундра, север, пустыня 5,5** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА). Образ северных лесов, у носителей русской культуры, характеризуется **Сибирью, тайгой, мощными лесами и степями 4,4** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА), который также описывается, как **лес, тихий лес, север, болото** и т.д. **10,10** (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНШАФТА). Также, мы можем утверждать, что у носителей русской культуры имеются некоторые ассоциации с походами и прогулками в диких условиях, так, например, АП «СПИЧКИ», вывел следующие реакции у русских: **огонь, свет** и т.д. **7,7** (СГ ЧТО), а также, **костер, выживание, поход, компас, хайкинг 7,7** (СГ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ).

Погодные условия севера в языковом сознании русских предстает, как **холодный и ветреный 9,9** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ). А северная зима для русских выражается не только **туманом, холодом, в январе и феврале 8** (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ), но и **домом, теплым одеялом, чаем** и т.д. **8** (СГ ДОМ И ХОЗЯЙСТВО).

И теперь, рассмотрим читательскую концепцию образа Севера у носителей французской культуры.

Образ Севера для французов предстает, в виде высоких гор и лесов или же Арктики и Северного полюса. Так, например, по АП «NORD/CEBER», были

<sup>1</sup> Цифры здесь и далее показывают последовательность развёртывания ответов-реакций у мужчин и женщин в ассоциативном эксперименте на восприятие образа Севера (1, 2, 3 ...). При этом синяя цифра показывает ответы мужчин, оранжевая цифра – ответы женщин.

получены следующие реакции. *Arctique (Арктика), Pôle Nord (Северный полюс), Montagne (Горы), Forêts (Леса)* 9,9 (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНДШАФТА). Можно сказать, что для французов северный ландшафт является горной, скалистой и пустынной местностью: *Sibérie (Сибирь), Montagne (Гора), Désert (Пустыня), Rocher (Скала), Pierre (Камень)* 5,5 (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНДШАФТА). Для носителей французской культуры, ядерной зоной АП «мерзлоте» является названием определенных локаций: *Alaska (Аляска), Canada (Канада), Arctique (Арктика), Sibérie (Сибирь)* 3,3 (СГ ЛОКАЦИИ).

В сознании французов «FORÊTS/ЛЕСА» понимаются, следующим образом, *Sapin (Пихта), Chêne (Дуб), Jungle (Джунгли), Frêne (Ясень), Hêtre (Бук)* 7,7 (СГ РАСТИТЕЛЬНЫЙ МИР).

Говоря о северном климате, для носителей французской культуры АП «TEMPÊTE/БУРЯ» следующее: ядерные группы: *Ouragan (Ураган), Cyclone (Циклон), Nuages (Тучи), Rafale (Шквал, порыв ветра), Orage (Гроза)* 10,10 (СГ КЛИМАТ И ВРЕМЯ). Если посмотреть периферийную зону, то можно понять, что речь идет о море, и океане:  *Naufrage (Кораблекрушение), Navire (судно), Mât (Мачта)* 10,10 (СГ МОРЕПЛАВАНИЕ). На данном этапе мы видим, что между французскими испытуемыми и испытуемыми якутской и русской культуры начинают возникать заметные различия. Что касается АП «AIR TIÈDE ET SEC/ТЕПЛЫЙ СУХОЙ ВОЗДУХ», у французов наблюдаются следующие ассоциации: *Canicule (Зной, жара), Pluie (Дождь), Été (Лето), Chaleur (Теплота), Climat montagnard* 2,2 (КЛИМАТ И ВРЕМЯ), можно заметить, что данный пункт совпадает в трех группах. При АП «ТАЯТЬ (dégeler)» у французов появляются следующие ассоциации: *Soleil (Солнце), Sud (Юг), Neige (Снег), Glacier (Ледник)* 4,4 (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНДШАФТА). В АП «FROID/ХОЛОД», у французов выделяются следующие слова-реакции: *Neige (Снег), Sibérie (Сибирь), Glace (Лед), Frimas (Иней), Permafrost (Вечная мерзлота)* 8,8 (СГ ОПИСАНИЕ ЛАНДШАФТА).

Следующие три АП, позволяет нам понять, что образ Севера у французов также связан не только с Арктикой, Канадой, США (Аляска) и другими странами северного полушария, но также с Россией. Так, АП «IVAN IVANOVICH/ИВАН ИВАНОВИЧ» раскрывает историческую сторону образа страны: *Russe (Русский), Communiste (Коммунист), Vétéran (Ветеран), Alcoolique (Алкоголик), Vieillard (Старик), Fils d'Ivan le Terrible (Сын Ивана Грозного), Tsar (Царь)* 1,1 (СГ ЧТО). Также, у некоторых испытуемых север ассоциируется с лишением свободы и заключением, так в АП «DÉTENU/ЗАКЛЮЧЕННЫЙ» появились следующие реакции: *Prisonnier (Заключенный, узник), Forçat (Каторжник)* 6,6 (СГ КТО), *Goulag (ГУЛАГ), Marinière (Матроска)* 6,6 (СГ ЧТО). Также, АП «MOSCOU/МОСКВА» позволяет выявить следующие ассоциативные связи: *Capitale (Столица), FIFA (Чемпионат мира по футболу), Architecture (Архитектура)* 2,2 (СГ ЧТО), что указывают на современное восприятие образа России.

Образ Севера у носителей якутской и русской культур имеет больше общего, нежели специфического. Возможно, это объясняется региональной общностью, в эксперименте участвовали якутские и русские испытуемые, проживающие в Якутии. Народы Якутии живут продолжительное время бок о бок, имея общие нормы поведения в условиях Севера. «Север» является объединяющим концептом данных народов.

Специфическое в Образе Севера у носителей якутской культуры выражается в описании резкого континентальных температур, т.е. жаркое лето, холодная зима. В целом, дихотомия «холод» – «юг», на наш взгляд, связан с генетической памятью якутов о юге. Бинарные оппозиции «добро» – «зло», являющиеся осно-

вой сюжета якутского олонхо, присущи якутскому народу. Также описанные пейзажи характеризуются низкорослой растительностью, в частности, с деревьями, также равнинной и каменистой местностью. Ключевая единица «СИЛА ЖИЗНИ ДЕРЕВЬЕВ» у якутских испытуемых окружена, соответствующими своей тематике, реакциями. Мы считаем, что это вызвано мощью духа Севера, как символ выживания в северных условиях. По якутским верованиям, человек является дитя природы, и принято относиться к силам природы с особой сакральностью и уважением.

У русских испытуемых образ северного леса ассоциируется в большей степени с густыми сибирскими лесами и его характеристиками (русскими реципиентами-экспертами была выделена отдельная ключевая единица «МЯГКИЙ МОХ»), тогда как у якутов образ Севера связан с субарктическим климатом и тундрой.

Касаемо испытуемых-носителей французской культуры, хотелось бы отметить некоторые сходности их образа Севера с якутским и русским. Так, например, такие ассоциативные поля как, «ТЕПЛЫЙ СУХОЙ ВОЗДУХ», «КАМЕНИСТАЯ ПОЧВА» и т. д. имели довольно схожие слова-реакции (у якутов: *лето, жара, теплота, дождь*, у русских: *лето жара, весна, суховей*, у французов: *été (лето) 3, chaleur (теплота) canicule (зной, жара) pluie (дождь)*). Схожие реакции на слова-стимулы у якутов, русских и французов, объясняются универсальными общечеловеческими ценностями.

Тем не менее, восприятие образа севера у французов и у якутов и русских остаются отличными друг от друга. Так, например, ассоциативное поле «БУРЯ» у русских и якутов характеризуется с ветром, холодом, зимой, снегом, песком и т. д., у французов возникают ассоциации с морем, океаном и кораблями.

Образ Севера у французов представляет собой две различные местности:

1. Арктические районы, покрытые снегом, скалами, не имеющие обильной растительности и с преобладающей каменистой местностью; 2. Районы умеренных природных зон, покрытые хвойными лесами и высокими горами. Также, у носителей французской культуры образ севера зачастую вызывает ассоциации с некоторыми странами, такими как Канада, США (Аляска) и другими, находящимися на северном полушарии. Так, и Россия, у французов имеет ассоциативные связи с севером, но не только по описаниям ее природы и ландшафта как у других стран, но и с ее историческими событиями. У носителей французской культуры выявляются стереотипные реакции об исправительно-трудовых лагерях в истории СССР.

Следует отметить, что, несмотря на то, что три группы испытуемых по-разному описывают образ Севера, объединяя полученные данные из языкового сознания якутов, русских и французов, мы получаем возможность в полной мере увидеть всю широту значений описаний севера.

Таким образом, восприятие Севера в языковом сознании якутов, русских и французов отличается, но, тем не менее, ассоциативное моделирование образа Севера у якутских и русских реципиентов имеет общие тенденции развития, что обусловлено их общими географическими, территориально-целостными, социально и историко-культурными факторами. В некоторых словах-стимулах, ассоциативные поля якутов и русских имели что-то общее, если речь шла об абстрактных или первородных вещах в таких, как: «холод, вода, счастье, радость, болезнь и год». Соответственно, быт и культура якутов и русских, проживающих вместе в течение многих столетий в одинаковых природно-климатических условиях Севера, перекликаются. Для французской западноевропейской культуры образ Севера предстает как пустыня, горы и Арктические регионы, с преобладанием стереотипности представлений о Севере как «тюрьмы» (ГУЛАГ).

#### Библиографический список

1. Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отражение этнокультурной реальности. *Вопросы психологии*. Москва, 2003; 1: 102 – 111.
2. Леонтьев А.А. *Основы психологии*: учебник для студ. высших учебных заведений. 4-е изд., испр. Москва: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.
3. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. *Культура и текст. Введение в лакунологию*: учебное пособие. Москва: Изд-во ГЕОТАР-Медиа, 2010.
4. Рубакин Н.А. *Психология читателя и книги*. Москва: Всесоюзная книжная палата, 1977.
5. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. *Текст и его восприятие*. Свердловск: Изд-во УГУ, 1991.

#### References

1. Ufimceva N.V. Yazykovoe soznanie kak otrazhenie `etnokul'turno' real'nosti. *Voprosy psiholingvistiki*. Moskva, 2003; 1: 102 – 111.
2. Leont'ev A.A. *Osnovy psiholingvistiki*: uchebnyk dlya stud. vysshikh uchebnykh zavedenii. 4-e izd., ispr. Moskva: Smysl; Izdatel'skij centr «Akademiya», 2005.
3. Markovina I.Yu., Sorokin Yu.A. *Kul'tura i tekst. Vvedenie v lakunologiyu*: uchebnoe posobie. Moskva: Izd-vo GEOTAR-Media, 2010.
4. Rubakin N.A. *Psihologiya chitatel'ya i knigi*. Moskva: Vsesoyuznaya knizhnaya palata, 1977.
5. Murzin L.N., Shtern A.S. *Tekst i ego vospriyatie*. Sverdlovsk: Izd-vo UGU, 1991.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 81

**Shirokikh A.Yu.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the RF (Moscow, Russia),  
E-mail: ashirokikh@mail.ru

**LINGUISTIC AND DIDACTIC FEATUERS OF DEVELOPING A SUBJECT-SPECIFIC COURSE IN ENGLISH.** The article is dedicated to the development of a course on teaching subject-specific English. The author bases research on the hypothesis that students, representatives of generation Z, have a set of personal characteristics that dictate new principles in teaching. The course parameters, overviewed in the article, have linguistic and didactic components. Language components include the stylistic function of terms and their frequency, semantics and availability of synonyms, antonyms, hyponyms and connotative meanings, problems

of translation of terminological units. The didactic aspect of the course is based on a three-stage scheme of information processing, including the analysis of textual input, the stage of synthesis and development of linear and nonlinear models of a glossary and the stage of summarizing in the form of communicative exercises for practicing speech skills. It is suggested that educational discourse should not be command, but debatable. In this regard, the author developed tasks for the texts of different genres – academic, journalistic and fiction texts. In conclusion, the author highlights the methods of collection and analysis of text material.

**Key words:** subject-specific English course, style of speech, term, connotation, educational discourse, glossary.

**А.Ю. Широких**, канд. филол. наук, доц., доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ashirokih@mail.ru

## ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена разработке курса по обучению профессионально-ориентированному английскому языку. Автор основывается на гипотезе, что студенты, представители поколения Z, обладают набором личностных характеристик, диктующих новые принципы обучения. Параметры курса рассмотрены на предмет лингвистической и дидактической составляющих, таких как стилистическая функция терминов и их частотность, семантика и наличие синонимов, антонимов, гипонимов и коннотативных значений, проблем перевода терминологических единиц. Дидактический аспект курса основан на трехступенчатой схеме обработки информации, включающей анализ текстового материала, стадию синтеза и разработки линейных и нелинейных моделей глоссария и стадию резюмирования в виде коммуникативных упражнений для отработки речевых навыков. Выдвинуто предположение, что дискурс учебной ситуации должен носить не командный, а дискуссионный характер. В связи с этим автором разработаны задания к текстам трех стилей речи – академические и публицистические статьи, а также художественные тексты. В заключении автор выделяет методы сбора и анализа текстового материала.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированный курс английского языка, стиль речи, термин, коннотации, учебный дискурс, глоссарий.

По мнению некоторых учёных, работы которых посвящены изучению поведенческих моделей современной молодежи, те, кто родился на рубеже 20 – 21 веков, значительно отличаются от своих предшественников в модулях усвоения знаний – они способны лучше адаптироваться к нестандартным учебным ситуациям и формам работы, осознают необходимость практического применения знаний, быстро решают поставленные задачи, демонстрируют недоверие к знаниям, исходящим от преподавателя, любят брать на себя инициативу и искать пути выхода из ситуации самостоятельно. Подход, где преподаватель обладает прерогативой диктовать, что изучать и как это делать, не жизнеспособен в век цифровой информации [1, с. 94]. В фокусе данной статьи проблемы, связанные с отбором языкового материала для разработки курса профессионально-ориентированного английского языка и дидактические принципы развития профессиональной, социокультурной и лингвистической компетенций.

Формы речевого выражения приобретают значение только в их контекстном употреблении. Однако, «контекст – слово многозначное, производное от лат. *contextus* – тесная связь. Для лингвиста контекст – законченная в смысловом отношении часть текста. Для философа или психолога – это совокупность различных факторов, способствующих осознанию действительности. В педагогике контекст учебной ситуации – это спиралевидная, логическая и последовательная организация учебной работы, нацеленная на формирование навыков и умений» [2, с. 46].

Лингвистический контекст курса профессионально-ориентированного иноязычного общения – это функционирование терминов в языке, их национально-специфичные характеристики. Проблемы, связанные с национально-культурной спецификой терминологии, охватывают такие лингвистические аспекты, как средства терминообразования [3], смена языкового кода [4], виды заимствованных слов [5]. Статистика лингвистических исследований нацелена на исследование терминологии в синхроническом и диахроническом аспектах заимствований [6]. Интересно отметить, что русскоязычная терминология финансовой сферы на 22% состоит из заимствованной лексики, транслитераций и калек, что имеет негативное влияние на чистоту русского языка и качество обучения студентов иноязычному общению [7].

Ряд лингвистических исследований посвящен полисемии и гиперо-гипонимии в терминологии. Изучение терминов мировой экономики показало, что отношения гиперо-гипонимии связывает экономические термины в отдельные группы, которые составляют основу семантического пространства терминологии [8]. Семантическая структура термина и развитие содержания понятийной базы в фокусе внимания других исследователей [9]. Существует также мнение, что термины способны приобретать коннотативное значение [10].

Вышеприведенный обзор терминологических исследований позволил выделить следующие содержательные аспекты обучения, которые могут быть интересны и познавательны поколению Z, тем, кто способен самостоятельно решать, является ли материал, предложенный преподавателем английского языка, адекватным для целей обучения: изучение стилистической функции терминов и их частотности в академических и публицистических текстах, грамматический компонент в изучении терминологических единиц, семантическая наполняемость термина и наличие синонимов, антонимов, гипонимов, их коннотативное значение, экспрессивная функция употребления некоторых профессионально специфичных лексических единиц и проблемы перевода.

Отобранные языковые явления были предложены в контекстах – лингвистическом контексте (на материале академических, публицистических текстов экономической тематики и художественных текстов, посвященных профессиям в финансовых сферах) и дидактическом контексте, контексте учебной ситуации, основанной на пирамидальной модели трех ступеней обработки информации

Р. Брайана Хейнса [11], которая воплощает схему работы студентов по овладению профессиональной терминологией.

- Этап 1 (исследования и их синопсис) посвящен вводу текстового материала, стилистическим особенностям и частотности терминологических единиц в тексте.

- Этап 2 (синтез и обобщение) представляет собой разработку глоссария терминов своей профессиональной сферы.

- Этап 3 – это резюме и выводы. Эта стадия работы связана с подбором открытых и закрытых типов заданий, выходом в речь.

Текстовый материал представлял собой подборку из академических текстов Международного валютного фонда, публицистических текстов журнала Экономист, художественных текстов – выдержек из таких произведений, как «Финансист» Т. Драйзера, «Менялы» А. Хейли, «Фирма» Д.Гришема, «Богатый папа, бедный папа» Р. Кийосаки и «Капитал» Д. Ланчестера.

На первом этапе работы – вводе текстового материала, важно ситуативно адекватно поставить задачу перед студентами. Дискурс рассматривается как коммуникативное пространство и ценностно-смысловая система взаимодействия субъектов общения. Определяющим ценностную установку речи в дискурсе является функция высказывания. В педагогическом дискурсе одной из установок является требование, императив, который используется с целью организации учебного процесса, аудиторной работы. Однако, практика показывает, что командный дискурс, эксплицированный в заданиях к текстовому материалу, оказывает демотивирующее влияние на аудиторию студентов-миллениумов, т. к. не соответствует их жизненным установкам. Представляется, что задания для анализа текстового материала должны носить не командный, а дискуссионный характер. Так, к трём представленным ниже отрывкам можно дать следующие задания-вопросы:

- Where do you think these abstracts may come from – fiction, academic or newspaper article? What makes you think so?

- How many terms do you come across in the abstracts? Which abstract is richer in terminological units than others?

- What are the meanings of the terms you have come across?

- What does the term *a continuous-auction based order system* mean in the last line of passage 1? Does it have any negative connotations? Why do you think so?

- Can you think of any derivatives of the term *liquidity*?

- Are there any words that may be synonyms for *credit constraints*?

- What is the opposite for *deflationary environment*?

- How do you translate *incentives to take speculative risks*?

- If you were asked to compile a mind map of the terms used in passage 1, what it would look like?

Passage 1

"A number of factors have led to a decline in asset market liquidity during the late 1990s. First, Japanese financial intermediaries experienced a substantial deterioration in their balance sheets. If market makers and other investors faced credit constraints, this may have reduced their ability to take advantage of high returns by providing liquidity to an illiquid market. Second, during much of this period, Japan was operating in a deflationary environment in which savers were able to earn real returns simply by holding money [12]."

Passage 2

"The supply and demand story also ignores the risk. Stock returns are determined by the equity risk premium above bond returns. The risk premium is how much investors are compensated for holding an asset that's riskier than a bond. So a falling stock price demographic scenario presumes that younger generations are more risk-tolerant. Perhaps that's true; risk tolerance can be generation-specific [13]."

## Passage 3

"Frank soon picked up all of the technicalities of the situation. A "bull," he learned, was one who bought in anticipation of a higher price to come; and if he was "loaded up" with a "line" of stocks he was said to be "long." He sold to "realize" his profit, or if his margins were exhausted he was "wiped out." A "bear" was one who sold stocks which most frequently he did not have, in anticipation of a lower price, at which he could buy and satisfy his previous sales [14]."

На следующем этапе работы можно предложить составить глоссарий, включающий как линейное, так и нелинейное отображение полученных данных. Создание интеллект-карт помогает студентам структурировать полученные сведения, что способствует запоминанию и осмыслению текстового материала. Так, на примере первого отрывка – выдержки из рабочего доклада Международного валютного фонда, мы можем представить следующую ментальную карту ликвидности биржевого рынка Японии:

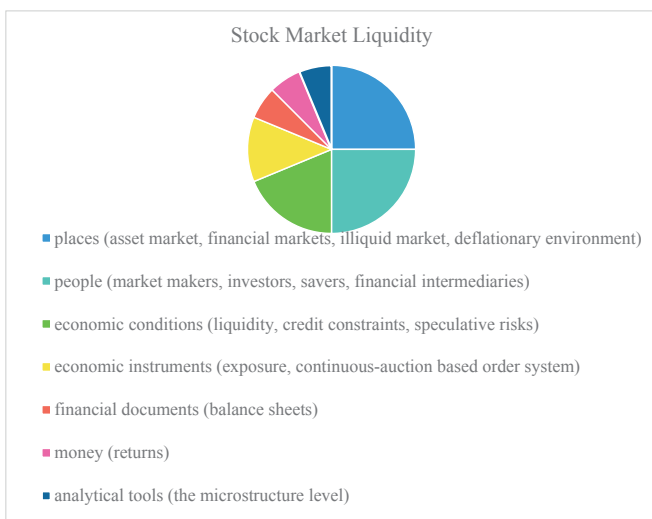


Рис. 1. Ментальная карта ликвидности биржевого рынка Японии

Интересно отметить, что составление ментальных карт также помогает выделить наиболее концептуально важные явления в экономике – так геополитический и антропоцентрический подход к осмыслению экономических явлений выражен средствами языка – термины, обозначающие «агентов» экономических действий и места их проведения, более частотны в представленном текстовом отрывке (по 4 термина в каждой группе). Также важны для осмысления эконо-

мической действительности условия и инструменты действий (по три термина в группе).

Линейный тип глоссария должен включать термин, контекст, определение, перевод и дополнительные сведения, касающиеся этимологии, деривационных моделей или грамматических особенностей:

asset	The risk premium is how much investors are compensated for holding an asset that is riskier than a bond.	актив	something valuable that can be used for the payment of debts.	1530s, "sufficient estate," from Latin <i>satis</i> «enough».
-------	--	-------	---	---

Суммируя первый и второй этапы работы, можно выделить следующие методы сбора и анализа текстового материала:

- Семантико-стилистический метод для выявления терминологических единиц.
- Метод статистики для определения частотности терминологических единиц.
- Эксплицитно-индуктивный метод для анализа словообразовательных моделей терминов.
- Моделирование интеллект-карты как способ структуризации концептов.
- Этимологические исследования на основе словарей и рефлексивный анализ.

Третий этап работы – это речевая контекстуализация полученных сведений, т. е. постановка узловых вопросов к тексту, диалогизация прослушанного или прочитанного монологического текста, воспроизведение связанных высказываний с некоторой модификацией содержания, описание интеллект-карты, объяснение заголовка статьи с использованием изученных терминов, пересказ, связанное высказывание по оценке прочитанного, обоснование собственного суждения, деловая игра, круглый стол, презентации в формате РР.

Результаты, ожидаемые от трехступенчатого дидактического подхода, представляются, могут расширить следующие компетенции:

- профессиональная компетенция – студенты узнают много нового о мире бизнеса и финансов;
- социокультурная компетенция – студенты расширят знания о культурных различиях в двух языках (родном и изучаемом языке);
- лингвистическая компетенция – получение информации о специфических языковых моделях, характерных для профессионального дискурса и практика речевого общения.

Курс профессионально-ориентированного английского языка может быть как смысло-ориентированным, так и рече-ориентированным, поскольку практикуемые рецептивные и продуктивные навыки требуют знаний в области перевода, стилистики, лексикологии, лексикографии и грамматики.

## Библиографический список

1. Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T.Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*. 2016; Vol. 8, Issue 3: 90 – 106.
2. Широких А.Ю. Характеристики онлайн-курсов иностранных языков. *Высшее образование сегодня*. 2018; 8: 45 – 49.
3. Чудинов А.П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; 1: 91 – 105.
4. Лотте Д.С. *Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов*. Москва, 1982.
5. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
6. Ашрапова А.Х., Алендеева С.В. Исследования современной заимствованной лексики в русском, английском и немецком языках (на примере экономической терминологии XXI века). *Филология и культура*. 2014; 4 (38).
7. Широких А.Ю. Язык финансов: заимствование, перевод, смена кода? *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2017; 7 (73): в 3-х ч. Ч. 2: 195 – 196.
8. Гаврилова Н.В. Принципы построения терминотематических систем французской и английской деловой терминологии «Международной экономики» в тезаурусном аспекте. *Вестник ТГУ*. Вып.7 (75), 2009: 264 – 267.
9. Ермилова А.А. Термин knowledge based economy и динамика развития его семантической структуры. *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика»* 2014; 1: 42 – 52.
10. Федосеева М.Ю. Терминология профессионально ориентированных текстов по экономике (на примере текстов журнала "The Economist"). *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика»*. 2011; 4: 83 – 87.
11. DiCenso A., Bayley L., Haynes R. *ACP Journal Club. Editorial: Accessing reappraised evidence: fine-tuning the 5S model into a 6S model. Ann Intern Med*. 2009; 151 (6).
12. Choi W.G., Cook D. Stock Market Liquidity and the Macroeconomy: Evidence from Japan. *IMF Working Paper WP/05/6*. 2005. Available at: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2005/wp0506.pdf>
13. This old stock market. Will boomers tank the stock market? *The Economist*. Mar 15th 2012. Available at: <https://www.economist.com/free-exchange/2012/03/15/this-old-stock-market>
14. Драйзер Т. *Финансист. Книга для чтения на английском языке*. КAPO, 2007.

## References

1. Bencsik A., Horváth-Csikós G., Juhász T.Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*. 2016; Vol. 8, Issue 3: 90 – 106.
2. Shirokih A.Yu. Harakteristiki onlajn-kursov inostrannyh yazykov. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2018; 8: 45 – 49.
3. Chudinov A.P. Kognitivno-diskursivnoe issledovanie politicheskoy metafory. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2004; 1: 91 – 105.
4. Lotte D.S. *Voprosy zaimstvovaniya i uporyadocheniya inoyazychnykh terminov i terminologicheskikh elementov*. Moskva, 1982.
5. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie: uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy*. Moskva: Izdatel'skiy centr «Akademiya», 2008.
6. Ashrapova A.H., Alendeeva S.V. Issledovaniya sovremennoy zaimstvovannoy leksiki v russkom, anglijskom i nemeckom yazykah (na primere `ekonomicheskoy terminologii XXI veka). *Filologiya i kul'tura*. 2014; 4 (38).
7. Shirokih A.Yu. Yazyk finansov: zaimstvovanie, perevod, smena koda? *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2017; 7 (73): v 3-h ch. Ch. 2: 195 – 196.
8. Gavrilova N.V. Principy postroeniya terminosistem francuzskoj i anglijskoj delovoy terminologii «Mezhdunarodnoj `ekonomiki» v tezaurusnom aspekte. *Vestnik TGU*. Vyp.7 (75), 2009: 264 – 267.
9. Ermilova A.A. Termin knowledge based economy i dinamika razvitiya ego semanticheskoy struktury. *Vestnik MGOU. Seriya «Lingvistika»* 2014; 1: 42 – 52.
10. Fedoseeva M.Yu. Terminologiya professional'no orientirovannykh tekstov po `ekonomike (na primere tekstov zhurnala "The Economist"). *Vestnik MGOU. Seriya «Lingvistika»*. 2011; 4: 83 – 87.

11. DiCenso A., Bayley L., Haynes R. *ACP Journal Club. Editorial: Accessing preappraised evidence: fine-tuning the 5S model into a 6S model. Ann Intern Med.* 2009; 151 (6).
12. Choi W.G., Cook D. Stock Market Liquidity and the Macroeconomy: Evidence from Japan. *IMF Working Paper WP/05/6.* 2005. Available at: <https://www.imf.org/external/pubs/ft/wp/2005/wp0506.pdf>
13. This old stock market. Will boomers tank the stock market? *The Economist.* Mar 15th 2012. Available at: <https://www.economist.com/free-exchange/2012/03/15/this-old-stock-market>
14. Drajzer T. *Finansist. Kniga dlya chteniya na anglijskom yazyke.* KARO, 2007.

Статья поступила в редакцию 25.06.19

УДК 81-2

**Shihgereeva S.A.**, postgraduate, Department of Theoretical and Applied Linguistics, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: suvar.shihgereeva.1996@mail.ru

**ZOOMORPHIC CODE CULTURE IN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF TABASARAN AND RUSSIAN LANGUAGES.** Within the framework of the conceptualization of culture code the researcher carries out a comparative analysis of the presentation of stereotypes zoonemes described in a national text. The relevance analysis of stereotypes with zoomorphic code in Tabasaran and Russian is determined by the specific nature of the synonymic relationship and phraseological differences. The results of the analysis reveal the reasons for the differences and similarities of the languages to be mapped using the component elements and conceptual analysis. Within the rapidly developing concepting zoomorphic code culture, the author conducts a special comparative analysis of general and specific representations of the stereotypes. The material provides 50 series of stereotypes and phraseological units. The confrontation of the structural characteristics of the studied phraseological synonyms allows detecting the prevalence of derivational views of the zoomorphic culture code.

**Key words:** gender stereotype, zoonimia, functional trend, national language of literature.

**С.А. Шихгереева**, магистрант каф. теоретической и прикладной лингвистики, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: suvar.shihgereeva.1996@mail.ru

## ЗООМОРФНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ

Зооморфный код культуры представляет собой чрезвычайно самобытный языковой пласт табасаранского языка, выявляющий специфику восприятия гендерной фразеологии. При выборе исходной классификации русского и табасаранского языков нами учитывалось, что деление гендерной фразеологии на типологически существенные единицы разграничивается восприятием маскулинности и феминности в социальной метафорической макросистеме. Из рассмотренных способов деления зоонимических единиц социальной метафорической макросистемы русско-табасаранских языков наиболее приемлемой представляется классификация маскулинности и феминности. В рамках концептуализации зооморфного кода культуры авторами статьи был проведен специальный сопоставительный анализ представления стереотипов зооморфного кода культуры в корпусе макросистемы русского и табасаранского языков. На данном основании выделяются экстралингвистические (внешнеязыковые) и лингвистические (внутриязыковые) синонимы с отношениями фразеологических эквивалентов «мужчина / женщина». Последние подразделяются на стилистически окрашенные / стилистически экспрессивные, затем в составе стилистических синонимов разграничиваются нейтральные.

**Ключевые слова:** гендерный стереотип, зоонимия, функциональная тенденция, национальный литературный язык.

### Введение

Зооморфный код культуры представляет собой чрезвычайно самобытный языковой пласт лексики, выявляющий специфику мировосприятия носителей культуры в определении прецедентного текста. Для раскрытия специфики прецедентного текста в разных лингвокультурных сообществах представляется интересным описание стереотипов, включающих концептуализацию понятия и представления зооморфного кода культуры [1, с. 31].

Актуальность проводимого анализа стереотипов зооморфного кода культуры определяется спецификой семантических типов в синонимических связях, в теории языка и лексикографической практике. В рамках интенсивно развивающейся концептуализации зооморфного кода культуры авторами статьи был проведен специальный сопоставительный анализ общего и специфического представления стереотипов зооморфного кода культуры. Материалом исследования послужили стереотипы 50 рядов фразеологических единиц. См. таблицу 1.

Таблица 1

Концептуализация зооморфного кода культуры  
в русско-табасаранских текстах

Идея → понятия	Образ → представление
Феномен парадигматики	Коммуникативное поведение в пласте культуры

Конфронтация зоонимного кода культуры фиксируется как в лексическом, так и фразеологическом фонде сопоставляемых русского и табасаранского языков. Фразеологические синонимы, моделируя языковую картину мира зоонимного кода, позволяют обнаружить богатые формы зоонимного кода культуры в лексике табасаранского языка.

### Основное содержание

«Животный мир выступает в качестве универсального культурного принципа метафоризации, охватывающего концептуальный каркас картины мира отдельного языкового коллектива» [2, с. 44]. Сопоставительное изучение зоонимов разных лингвокультурных сообществ может принципиально обогащать синонимику зоонимной лексики, выявляя взаимозависимость между тенденциями развития национальной культуры и национального языка; решение смежных проблем продвигает теорию прецедентного феномена с векторами ассоциаций, что в свою очередь повышает эмоциональный интерес и филологическое зна-

ние. При выборе исходной классификации стилистической асимметрии нами учитывалось, что деление типологически существенных соотношений фразеологических единиц выявляет разграничение маскулинности и феминности. Из рассмотренных способов деления синонимии наиболее приемлемой представляется классификация фразеологических единиц, составленная в соответствии с «внеязыковой / языковой обусловленностью межэлементных отношений, прежде всего отличающей данный класс зоонимических единиц от смежных и схожих лингвистических объектов русской картины мира. По определению В.Г. Гака, сравнительное описание смежных объектов вскрывает существующие в каждом языке словарные пробелы, «белые пятна» на семантической карте языка, незамеченные изнутри, например, человеку, владеющему только одним языком [2, с. 6].

Если посмотреть работы последних лет в этой области как зарубежных лингвистов (Ж.Р. Андерсон, Т. Р. Андерсон, Б. Шварц, С. Шифер, Р. Дже-кендорф, А. Вежбицкая и др.), так и отечественных (Н.Д. Арутюнова, Е.М. Верещагин, С.Г. Воркачев, В.Г. Гак, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия, Н.В. Уфимцева, Р.М. Фрумкина и др.), то можно сразу отметить, что даже самые конкретные определения национальных концептов правомерно окажутся в определении прецедентного текста [3].

На данном основании выделяются экстралингвистические (внешнеязыковые) и лингвистические (внутриязыковые) синонимы с отношениями фразеологических эквивалентов. Последние подразделяются на стилистически окрашенные и стилистически экспрессивные, затем в составе стилистических синонимов разграничиваются межстилевые/внутристилевые синонимы с зоонимическим кодом культуры.

В связи с этим следует назвать разграничения стереотипов и прецедентных феноменов в определении прецедентных русско-табасаранских текстов. См. таблицу 2.

Проблема взаимосвязи языка и культуры во многом связана с поиском универсального и специфического в восприятии действительности носителями различных лингвокультурных традиций [4]. Одним из аспектов такого исследования является сопоставительный анализ концептов табасаранской картины мира, что не может не способствовать выявлению этнических особенностей менталитета народов Дагестана. Именно сопоставление родного табасаранского языка и «своей» табасаранской культуры с русским языком помогает обратить внимание «собственную» культуру, предлагая новое осмысление окружающего мира, обогащая и расширяя собственное мировидение и мироощущение.

Таблица 2

Прецедентные феномены и стереотипы русско-табасаранских текстов<sup>1</sup>

ОБРАЗ	ПОНЯТИЕ букв.	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ букв.
Тарлан «мужское имя собственное»	тарлан «имя животного: тигр»	Смелый и отважный (мужчина)
Аслан «мужское имя собственное»	аслан «имя животного: лев»	Смелый и храбрый (мужчина)
Буньямин «мужское имя собственное»	буньямин «имя животного: птица»	Слабохарактерный и трусливый (мужчина)

Существенным культурным компонентом прецедентного текста любого языка являются зоонимы (зоолексемы) – слова, обозначающие представителей животного мира, в т. ч. анимализмы – слова, образованные от названий животных, и зооморфизмы – названия животных в образном, метафорическом переосмыслении для характеристики человека [5]. Их значения реализуются в составе идиом, фразеологических единиц. Образы с зооморфным кодом культуры в русском и табасаранском языках формируются с участием названий как домашних, так и диких животных. Но зооморфные фразеологические единицы конкретны в прецедентных высказываниях русско-табасаранских текстов. См. таблицу 3.

Таблица 3

## Прецедентные высказывания зооморфных русско-табасаранских метафор

ОБРАЗ	ПОНЯТИЕ букв.	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ букв. мужчина/женщина
Ахью балугси ву	Как кит есть	гигантский
Гюлин ахью балугси ву	Как акула есть	большеротая
Аждагасир ву	Такой как оборотень	алчный
Жанаварсир ву	Такой как волк есть	кроважидный
Сархуш йици	Как бык	своевольный
Малсир ву	Как домашняя скотина	беспомощный
Варьсир ву	Как пчела есть	трудолюбивый
Марччисир ву	Как овца есть	спокойный
Филсир ву	Такой как слон	огромный

Национально-культурное своеобразие зоонимов особенно наглядно проявляется при сопоставлении прецедентных синонимических текстов, которые показывает, что и в русском и в табасаранском языках есть более или менее сходные образы и символы. См. таблицу 4.

Таблица 4

## Прецедентные феномены гендерных русско-табасаранских метафор

ОБРАЗ*слово	ПОНЯТИЕ *словосочетание букв.	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ* высказывание букв.
мяляхьсир ву	как дождевой червь	ничего не добившийся
дажисир ву	как осел есть	равнодушный
гюлин жаквьсир	такая, как чайка	свободолюбивая
швеьсир ву	такой, как медведь	смелый
сулсир ву	такая, как лиса	хитрая
люкьсир ву	такой, как орел	предусмотрительный

В словарном составе каждого языка фразеологический фонд представляет собой особые экспрессивно-оценочные единицы и средство вторичной номинации. Поэтому в языках народов Дагестана имеется большое количество пословиц и поговорок, включающих в свой состав зоонимический компонент. В рассматриваемых нами фразеологизмах с компонентом зоонимом в русском и табасаранском языках были выделены прецедентные стереотипы в широком смысле [6]. Модель сопоставительного анализа, обеспечивающая достаточно полное описание объекта фразеологизма, трактуется языковыми уровнями – слово → словосочетание → высказывание. Лингвокультурный концепт гендера как семантическая область зоонимии характеризуются многообразием структурных моделей дискурса [7, с. 12]. Лингвокультурный концепт гендера как семантическая область дискурса образует структурные типы форм, представляющие собой сочетания глагола с разными частями речи и имеющие категориальное значение дискурса «феминности / маскулинности». По своему составу структурные типы дискурса различают национально-культурную специфику порядка слов «субъект + предикат = построение дискурса». Семантическая область структурного типа «феминности / маскулинности» определяет детерминацию линейного принципа

«субъект + предикат = построение дискурса»<sup>†</sup> «построения текста и дискурса». С другими моделями линейного принципа описываются структурно-семантическая функция «речь-действие» [8, с. 22].

Среди единиц линейного принципа «субъект + предикат = построение дискурса» выстраиваются типы дискурса – диалогический и разговорный с разными частями речи русского и табасаранского языков. См. таблицу 5.

Таблица 5

## Классификаторы табасаранского дискурса со смыслами политической метафоры русского зооморфного кода

Диалогический дискурс русского языка	Разговорный дискурс табасаранского стереотипа
Модель сущ. им. п. + глагол	Модель сущ. им. п. + глагол
букв.: шкуру содрать	лиъ алдабхъуб смысл: поругать, отчитать
букв.: лицо растаять	маш хьибтуб смысл: простить
букв.: голову хранить	клул убхъуб смысл: прокормить себя

По семантической характеристике вышеуказанные пословицы являются синонимичными, передающими определения разных лексем, но различающимися компонентным составом, т. е. используются эквиваленты, разграничивающие некоторые изменения в лексической структуре или грамматической форме [9, с. 15]. При достаточно высокой степени отнесенности фразеологических синонимов сопоставляемых языков обнаруживается высокая доля единиц, соотносимых и несоотносимых с структурой прецедентной речи. Квантитативные расхождения в семантических характеристиках единиц определяются лингвокультурологическими факторами, вполне соотносимыми с типологическими различиями. Феномен модели сопоставляемых единиц выявляет ядерный компонент штампа – гендерных фразеологизмов русского и табасаранского языков. Таких гендерных фразеологических единиц подавляющее большинство в русском и табасаранском языках [10, с. 13]. У вышеуказанных гендерных фразеологических компонентов подверглись переосмыслению феномены зоонимической картины мира и на базе переносной семантики актуализировались смыслы. Изменение именного компонента по падежам переводит фразеологизмы в разряд свободных сочетаний [11]. См. таблицу 6.

Таблица 6

ОБРАЗ	Единственное // множественное число	ПРЕДСТАВЛЕНИЕ букв.
Тарлан «мужское имя собственное: тигр»	тарлан-сир/-стар «такой как тигр/такие как тигры»	Смелый / смелые(мужчина)
Аслан «мужское имя собственное: лев»	аслан-сир/-стар «имя животного: лев»	Храбрый/храбрые (мужчина)
Буньямин «мужское имя собственное: вид птицы»	буньямин-сир/стар «имя пернатых: птица»	Слабохарактерный / слабохарактерные (мужчина)

## Заключение

Зоофразеологизмы как результат наблюдений и взаимодействия человека и природы, человека и окружающих его животных, птиц и других представителей фауны оказываются в прецедентном феномене лингвокультурного сообщества. Исследование языкового материала показало, что во фразеологических единицах с зооморфным кодом культуры имеют место как общие признаки метафорического переосмысления наименований животных с последующей их символизацией при формировании соответствующих образов, так и частные, имеющие локально-закрепленный и этнокультурный характер. Национально-культурная специфика определяется также социальными и природными условиями в языковом сознании человека разных национальностей [12]. Проанализированные фразеологические образы с зооморфным кодом культуры свидетельствуют об особенностях концептуализации мира и лингвокультурного сообщества.

<sup>1</sup> В статье использованы фразеологические единицы, извлеченные из произведений табасаранского писателя А.П. Джафарова «Маленькие геологи». Махачкала, 1965.

## Библиографический список

1. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. *Фразеология и паремология*. Москва: Флинта. Наука, 2009.
2. Гак В.Г. *Сравнительная типология французского и русского языков*. Москва, 1989.
3. Гасанова М.А. Метафора как человеческий фактор в пространстве языка и культуры: смысл и интерпретация. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
4. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвофольклорного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
5. Караева С.А. Имя собственное\*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
6. Маругина Н.И. Концепт «собака» как элемент русской языковой картины мира. *Язык и культура*. 2009; 2 (6): 11 – 30.
7. Пермяков Г.Л. *Основы структурной паремологии*. Москва: Наука, 1988.
8. Телия В.Н. *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты*. Москва, 1996.
9. Шихалиева С.Х. *Категория вида и времени в табасаранском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы Дагестанского НЦ РАН. Махачкала, 1996.
10. Шихалиева С.Х. *Глагол табасаранского языка*. Диссертация ... доктора филологических наук. Махачкала, 2005.
11. Шихалиева С.Х. Импликация элементов референции в семантической матрице (на материале дагестанских языков). *Гуманитарные исследования*. 2010; 4 (36): 168 – 172.
12. Шихалиева С.Х. и др. Имя собственное\*имя нарицательное как фактор системности в терминологии. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.

## References

1. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. *Frazeologiya i paremiologiya*. Moskva: Flinta. Nauka, 2009.
2. Gak V.G. *Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov*. Moskva, 1989.
3. Gasanova M.A. Metafora kak chelovecheskij faktor v prostranstve yazyka i kul'tury: smysl i interpretaciya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49): 421 – 423.
4. Gasanova M.A. Pamyatka k stil'yu «zhenskogo znaka»: edinytsy lingvofol'klornogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
5. Karaeva S.A. Imya sobstvennoe\*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.
6. Marugina N.I. Koncept «sobaka» kak 'element russkoj yazykovoj kartiny mira. *Yazyk i kul'tura*. 2009; 2 (6): 11 – 30.
7. Permyakov G.L. *Osnovy strukturnoj paremiologii*. Moskva: Nauka, 1988.
8. Teliya V.N. *Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvo-kul'turologicheskij aspekty*. Moskva, 1996.
9. Shihaliyeva S.H. *Kategoriya vida i vremeni v tabasaranskom yazyke*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Institut yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy Dagestanskogo NC RAN. Mahachkala, 1996.
10. Shihaliyeva S.H. *Glagol tabasaranskogo yazyka*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
11. Shihaliyeva S.H. Implikaciya 'elementov referencii v semanticheskoy matrice (na materiale dagestanskikh yazykov). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2010; 4 (36): 168 – 172.
12. Shihaliyeva S.H. i dr. Imya sobstvennoe\*imya naricatel'noe kak faktor sistemnosti v terminologii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; 5-3 (59): 166 – 169.

Статья поступила в редакцию 30.06.19

УДК 81'37; 003; 81'22

**Shelikova N.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Nshelikova@mail.ru  
**Kharchieva M.R.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: m2r0c2@yandex.ru  
**Guseynova M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: de-madin@mail.ru  
**Kurbetova R.F.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbetova@mail.ru  
**Zalova I.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: Sindira1970@mail.ru

**FEATURES OF SPATIAL LOCALIZATION IN GERMAN AND CAUCASIAN LANGUAGES.** The article analyzes the specifics of deictic systems in the languages of different typologies: German (English and German) and Caucasian (Avar-Andian). The minimal deictic system (2 localizations) is presented in English. A more detailed deictic system (3 localizations) is presented in German. The maximum deictic system (5 localizations) is presented in Avar language. Language capabilities expressing localization and orientation categories are various. Different languages have different tools to express space localization. In many languages space relations are initial, basic and thus through conception of expressing forms of space relations it is possible to express other relations. The following order of meanings developing is characteristic: space – time – cause (and other logical relations). In Germanic languages, the ego of the speaker plays a fundamental role in the expression of spatial meanings. Caucasian languages are less egocentric; here the sphere of the listener is as important as the sphere of the speaker. The peculiarities of space representation in different languages should be taken into account when teaching foreign languages.

**Key words:** Caucasian languages, Germanic languages, spatial localization, deictic system, egocentricity.

**Н.А. Щеликова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Nshelikova@mail.ru  
**М.Р. Харчиева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: m2r0c2@yandex.ru  
**М.М. Гусейнова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: de-madin@mail.ru  
**Р.Ф. Курбетова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kurbetova@mail.ru  
**И.М. Залова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: Sindira1970@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ В ГЕРМАНСКИХ И КАВКАЗСКИХ ЯЗЫКАХ

В статье анализируются особенности дейктических систем в языках различных типологий: в германских (английский и немецкий языки) и кавказских (аваро-андийские языки). Минимальная дейктическая система (2 локализации) представлена в английском языке. Более развернутая дейктическая система (3 локализации) представлена в немецком языке. Максимальная дейктическая система (5 локализаций) представлена в аварском языке. Языковые возможности, выражающие категорию локализации в пространстве, различны. Разные языки располагают различными средствами для выражения локализации в пространстве. Во многих языках пространственные отношения являются начальными, базовыми и, уже потом, на базе пространственных отношений развиваются другие отношения. Также характерен следующий порядок развития семантики: пространство-время-причина (и другие абстрактные значения). В германских языках эго говорящего играет основополагающую роль в выражении пространственных значений. Кавказские языки менее эгоцентричны, здесь сфера слушающего столь же значима, как и сфера говорящего. Особенности репрезентации пространства в различных языках следует учитывать при преподавании иностранных языков.

**Ключевые слова:** кавказские языки, германские языки, пространственная локализация, дейктическая система, эгоцентричность.

### Besonderheiten der Lokalvorstellung in germanischen und kaukasischen Sprachen

Bekanntlich gehören Raum- und Zeiterfahrung zu den grundlegenden Erfahrungen überhaupt. Raum- und Zeitvorstellungen können mit Hilfe unter-

schiedlicher Sprachmittel kommuniziert werden, deren spezifische Verwendung durch Sprachbesonderheiten geprägt wird. Um die Raumvorstellung zu kommunizieren, werden in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Sprachmittel verwendet.

Zum Unterschied von Emanuel Kant meinte W. von Humboldt [1], dass die Grundlage der Welt, die den Menschen umgibt, nicht logischen, sondern sprachlichen Charakter hat. Da es kaum zwei Sprachen mit absolut gleichen Strukturen existiert, wenn sie auch verwandt miteinander sind, so kann man sagen, dass:

- a) die Sprachen nicht die gleichen Bündel der Vielfältigkeit der Welt darstellen;
- b) sie die gleichen Falten dieser Bündel unterschiedlich darstellen. Diese Regel betrifft ohne Ausnahme auch die Relatoren des Raums.

In Hinsicht der Klassifizierung (resp. Strukturierung) des Raums gibt es nicht nur zwischen den kaukasischen Sprachen, sondern auch innerhalb von ihnen gewisse, oft sehr deutliche, unterschiedliche Systeme. Diese Unterschiede sind nicht nur im synchronischen Schnitt sichtbar, sondern auch im diachronischen. Für die semantische (resp. konzeptuelle) Klassifizierung des Raums, was zur Reihe der Universalien gehört, verwenden die kaukasischen Sprachen sowohl Grammatikalisierung, als auch die Lexikalisierung (mit verschiedenen Prioritäten).

Räumliche Relatoren der Nomina in den dagestanischen Sprachen sind die so genannten Ortsfälle, d. h. Lokative. Gewöhnlich werden diese Fälle mit den Postpositionen gebraucht, die subtile Unterschiede der Lokalverhältnisse ausdrücken.

Lokative strukturieren den Raum nicht nur nach dem Prinzip *in* (in) und *on* (auf), sondern umfassen in Hinsicht zum Orientierungsobjekt alle möglichen Varianten (aber nicht in einer und derselben Sprache). Die Zahl der Lokative kann in einigen dagestanischen Sprachen bis vierzig sein. Sie werden in den Serien untergliedert, die verschiedene Lokalisierung des Objekts im Raum wiedergeben.

Die räumlichen Relatoren, sowohl der Nomina mit Postpositionen, als auch der Verben mit Präverben, also grammatikalisierten Mittel, werden in kaukasischen Sprachen syntetisch (ursprünglich analytisch) gebildet, und nicht analytisch (zum Unterschied von den Sprachen mit Präpositionen).

Die Lokalverhältnisse werden durch grammatische (morphologische und syntaktische) und lexikalische Mittel ausgedrückt. Die zentrale Stellung im lexikalischen Bereich gehört den Lokaladverbien und Demonstrativpronomen.

Um den Gegensatz zwischen Sprechort und anderen Orten auszudrücken, werden in meisten Sprachen deiktische Wörter gebraucht. Dazu gehören Lokaladverbien und Demonstrativpronomen, sie bilden das deiktische System der Sprache. Dabei ist das System der Raumdeixis in verschiedenen Sprachen nicht gleich vorhanden. In kaukasischen Sprachen ist das System der Raumdeixis komplizierter als in den germanischen Sprachen.

Minimal ist das deiktische System im Englischen. Hier fungieren nur zwei Adverbien mit lokal-demonstrativer Bedeutung, die die Raumverhältnisse zwischen dem Sprecher und Angesprochenen ausdrücken. Das sind *here* und *there*. Sie drücken nicht nur den Gegensatz zwischen dem Sprecher und Angesprochenen, sondern auch den Gegensatz zwischen Sprechort und allen anderen Orten aus. Zum Beispiel:

*My friend is standing here.*

'Mein Freund steht hier

(im beliebigen Ort, wo sich der Sprecher befindet)'.  
*My sister lives there.*

'Meine Schwester lebt dort

(im beliebigen Ort, nur nicht im Raum des Sprechers)'.  
Dieselben Lokalverhältnisse werden auch durch zwei Demonstrativpronomina

komuniziert, das sind:  
*this* (pl. *these*) und *that* (pl. *those*).  
*This is my house.*  
*That is his ball.*

Im Deutschen ist ein relativ kompliziertes deiktisches System vorhanden. Es ist dreigliedrig und besteht aus Adverbien: *da*, *hier* und *dort*. Die Lokaladverbien *da* und *hier* bezeichnen das Handlungsfeld des Sprechers. 'Wie die Pronomen *ich* und *du* einen beliebigen Sprecher und Gesprächspartner bezeichnen können, so kann das Adverb *hier* einen beliebigen Ort bezeichnen, wo sich der Sprecher befindet...' [2, s. 219]. Die Adverbien *hier* und *dort* bilden die deiktische Opposition. Um die deiktische Opposition zwischen *hier* und *dort* darzustellen, ziehen Michael Dürr und Peter Schlobinski [3, S. 159] für sinnvoll «zwischen Sprecherstandort (S), Betrachtungsraum und Verweisraum zu unterscheiden. Der Betrachtungsraum bezieht sich auf das jeweils relevante Wahrnehmungs- oder Handlungsfeld des Sprechers, der Verweisraum auf den deiktischen Ausdruck referierten Raum». Sprecherstandort und Betrachtungsraum können in Verweisraum eingeschlossen oder getrennt auftreten.

In germanischen Sprachen spielt das Ego des Sprechers eine grundlegende Rolle. Es wird zum Raumzentrum.  
In kaukasischen Sprachen ist eine weniger egozentrische Deixis vorhanden. Hier wird die Gesprächssituation ausgebaut. Der Angesprochene bekommt hier auch einen Raum. Der Raum des Angesprochenen spielt hier ebenso wichtige Rolle, wie auch der Raum des Sprechers. In meisten kaukasischen Sprachen sind die deiktischen Systeme stärker ausdifferenziert als in germanischen Sprachen.

Zum Beispiel, nehmen wir das deiktische System des Awarischen. Hier unterscheidet man dreigliedrige horizontale und zweigliedrige vertikale Entfernung. Dabei werden der Raum des Sprechers und der des Angesprochenen in gleichem Masse in Betracht genommen. Vergleichen wir die Demonstrativpronomen im Awarischen:

- a) horizontale Entfernung:

*Hab (ab)* 'dieses' (nah beim Sprecher, mittelweit entfernt vom Angesprochenen).  
*Heb (eb)* 'dieses / jenes' (mittelweit entfernt vom Sprecher, nah beim Angesprochenen).  
*Hadab (dob)* 'jenes' (horizontal weit entfernt vom Sprecher und Angesprochenen).  
b) vertikale Entfernung:  
*Lob (halab)* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, höher als sie).  
*Yob (hayab)* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, niedriger als sie).  
Die Demonstrativpronomen *hab (ab)*, *heb (eb)*, *hadab (dob)* wiedergeben drei Stufen der horizontalen Entfernung, und die Demonstrativpronomen *lob (halab)* und *yob (hayab)* zwei Stufen vertikaler Entfernung (oben und unten) [4, s. 122].  
Außerdem wird im Awarischen noch ein anderes Merkmal in Betracht genommen, und zwar – Sichtbarkeit / Nichtsichtbarkeit. Die Pronomen mit dem Bauelement *h* in der Struktur weisen auf das sichtbare Objekt, und die Demonstrativpronomen ohne *h* in der Struktur auf das nichtsichtbare Objekt, vgl.:  
*Hab* 'dieses' (nah beim Sprecher, sichtbar);  
*Ab* 'dieses' (nah beim Sprecher, nichtsichtbar);  
*Heb* 'dieses / jenes' (mittelweit horizontal vom Sprecher entfernt, nah beim Angesprochenen, sichtbar);  
*Eb* 'dieses / jenes' (mittelweit horizontal vom Sprecher entfernt, nah beim Angesprochenen, nichtsichtbar);  
*Hadab* 'jenes' (horizontal weit entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, sichtbar);  
*Dob* 'jenes' (horizontal weit entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, nichtsichtbar);  
*Halab* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, höher als sie, sichtbar);  
*Lob* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, höher als sie, nichtsichtbar).  
*Hayab* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, niedriger als sie, sichtbar).  
*Yob* 'jenes' (vertikal entfernt vom Sprecher und Angesprochenen, niedriger als sie, nichtsichtbar).  
Zum Beispiel:  
*Hab mina dir bugo.* 'Das ist mein Haus' (buchst.: 'Dieses (nah bei mir, sichtbar) Haus mein ist').  
*Heb mina dir guro.* 'Das ist nicht mein Haus' (buchst.: 'Dieses / jenes (mittelweit entfernt von mir im Horizont, nah beim Angesprochenen, sichtbar) Haus nicht mein ist').  
*Lob mina dir wasassul bugo.* 'Das ist meines Sohns Haus' (buchst.: 'Dieses (vertikal entfernt von mir und dem Angesprochenen, höher von uns, nichtsichtbar) Haus meines Sohns ist').  
*Hayab mina dir insul bugo.* 'Das ist meines Vaters Haus' (buchst.: 'Dieses (vertikal entfernt von mir und dem Angesprochenen, niedriger von uns, sichtbar) Haus meines Vaters ist').  
Wenn für die Gesprächspartner nicht wichtig ist, ob das Objekt sichtbar oder nichtsichtbar ist, werden folgende Demonstrativpronomen (von den oben erwähnten) gebraucht: *hab*, *heb*, *dob*, *yob*, *lob*.  
Die morphologische Struktur dieser Demonstrativpronomen ist ganz einfach (durchsichtig), sie bestehen aus drei Elementen: *h-* verweist auf die Sichtbarkeit, die Kernvokale *-a-*, *-e-*, *-o-* enthalten lokale Semantik und *-b* ist hier Genuszeichen [5]. Die Nomina des Awarischen sind in drei Klassen geordnet: Maskulina (Genuszeichen – *v*), Feminina (Genuszeichen – *j*), Neutra (Genuszeichen – *b*), Pluralis ist für alle drei Genera gleich – *r* mit / wechselnd.  
Die Lokaladverbien im Awarischen unterscheiden auch alle oben erwähnte lokale semantische Schattierungen. Vielleicht ist das dadurch bedingt, dass diese Lokaladverbien von entsprechenden Demonstrativpronomen gebildet sind, vgl.:  
*Hab* > *hanib* 'hier' (im Handlungsfeld des Sprechers);  
*Heb* > *henib* 'hier' (im Handlungsfeld des Angesprochenen);  
*Dob* > *doba* 'dort' (horizontal entfernt vom Handlungsfeld des Sprechers und des Angesprochenen);  
*Lob* > *loba* 'dort' (entfernt vom Handlungsfeld des Sprechers und des Angesprochenen, höher als sie);  
*Yob* > *yoba* 'dort' (entfernt vom Handlungsfeld des Sprechers und des Angesprochenen, niedriger als sie).  
Es sei noch bemerkt, dass das fünfgliedrige deiktische System nur in den dagestanischen Sprachen vorhanden ist, die in hohen Bergen bzw. Gebirgen beheimatet sind. In den Sprachen der Völkerschaften, die das Flachland bewohnen, ist nur die horizontale Gliederung vorhanden. Daher äußern die Linguisten die Meinung, dass das Vorhandensein des fünfgliedrigen deiktischen Systems von der Umwelt der Bewohner abhängig ist. Wir denken aber, dass das auch aus rein linguistischen Gründen zu erklären ist.  
Dieser Umstand (Eigenartigkeit der deiktischen Systeme in verschiedenen Sprachen) sollte beim Unterricht der Fremdsprache (Deutsch als Fremdsprache) berücksichtigt werden.

## Библиографический список

1. Humboldt von W. *Gesammelte Schriften*. Berlin. B. 4. Berlin, 1905.
2. Moskalskaja O.I. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau. 1978.
3. Dürr M., Schlobinski P. *Einführung in die deskriptive Linguistik*. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen. 1994.
4. Маллаева З.М. Structuring of space in Avar-Andy languages. *Кавказские языки: генетико-типологические общности и ареальные связи: материалы IV Международной научной конференции, посв. 90-летию со дня основания Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы ДНЦ РАН. Махачкала, 2014: 121 – 123.*
5. Маллаева З.М. *Категория локализации и её репрезентация в аваро-андийских языках*. Махачкала, 2012.

## References

1. Humboldt von W. *Gesammelte Schriften*. Berlin. B. 4. Berlin, 1905.
2. Moskalskaja O.I. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau. 1978.
3. Dürr M., Schlobinski P. *Einführung in die deskriptive Linguistik*. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen. 1994.
4. Mallaeva Z.M. Structuring of space in Avar-Andy languages. *Kavkazskie yazyki: genetiko-tipologicheskie obschnosti i areal'nye svyazi: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posv. 90-letiju so dnya osnovaniya Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy DNC RAN. Mahachkala, 2014: 121 – 123.*
5. Mallaeva Z.M. *Kategoriya lokalizacii i ee reprezentaciya v avaro-andijskih yazykah*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.07.19

УДК 81.41.2

**Shikhalieva S.Kh.**, Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and Lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

**Abdullabekova U.B.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and Lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

**Mallaeva S.D.**, Cand. of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and Lexicography Institute of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

**PRINCIPAL OF INTERPRETATION OF SEMANTIC PRIMITIVES THROUGH A TEXT CORPUS.** The article discusses ways of translation of names of color into the Russian language. The study of lexical-color theme group in Tabasaran texts shows that the translation of the names for the red color and its interpretation are in opposition "writer + interpreter". The language of fiction with the characteristics of the individual translator orders designation of spiritual culture code of Tabasaran writers. In the sphere of an individual translator, the work reveals these schemes of direct in indirect meanings: "one's own (white/light/red)" can denote "welcome → kinship". It has been proven that in the works of the writers the concept of "good" and "evil" relate to characteristics of "red".

**Key words:** color value, culture, interpretation, translation, linguistic picture of region, linguistic experiment sent terms.

**С.Х. Шихалиева**, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

**У.Б. Абдуллабекова**, канд. филол. наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

**С.Д. Маллаева**, канд. филол. наук, старший научный сотрудник, Институт языка, литературы и искусства Дагестанского научного центра РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shikhalieva@mail.ru

## ПРИНЦИП ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ В КОРПУСЕ ТЕКСТОВ

В статье рассматриваются вопросы перевода названий цвета на русский язык. Основная проблема перевода заключается в том, что в национальных художественных текстах обозначение цвета передаётся названиями оттенков цвета. Исследование лексико-тематической группы цвета в корпусе текстов художественной литературы показывает, что перевод названий красного цвета и его толкование выявляется всегда систематически – в оппозиции «писатель + переводчик». Язык художественной литературы с характеристиками индивидуальных операций переводчика упорядочивает обозначение духовного кода культуры в творчестве писателей. Так или иначе, в сфере индивидуальных операций переводчика выявляется прямое и переносное значение, т. е. «свое (цвет белый/светлый/красный)», заполняющее «добро → родственные узы». В метрико-эталонной сфере дагестанских писателей существует и древнейшее представление о неродственных отношениях дагестанцев с оппозициями цвета «темное ↑ черное → чужое → неродственное». Было доказано, что в произведениях дагестанских писателей понятия «добро-зло», «хорошо-плохо» соотносятся с особенностями «красного цвета», что в оппозиции красного цвета представляются определения оттенков «бордовый-жизнь/оранжевый-здоровье/рыжий-нация». Иначе говоря, своеобразные оппозиции цвета в национальном художественном тексте – это и элементы региональной культуры, и указание на психический уклад представления национального сообщества. Исследуя базовые представления дагестанского национального сообщества, авторы статьи пришли к выводу, что в метрико-эталонной сфере дагестанцев цвет осмысливается как «красный / радость \* язык», «жизнь \* род», «красный / богатство \* народ», «здоровье \* нация».

**Ключевые слова:** значение цвета, культура, речь, толкование, перевод, языковая картина региона, лингвистический эксперимент, термины цветообозначений.

### Введение

Современное состояние гуманитарных наук, с одной стороны, и объективные условия изменившегося мира – с другой, неотвратимо требуют осмысления новых базовых представлений с мировоззренческими особенностями языка художественной литературы. Активное развитие языка художественной литературы позволило учёным исследовать корпус текстов в их связи с ценностями народа, религией, психическим складом, ментальными и мировоззренческими особенностями [1, с. 22]. Было доказано, что понятия «добро-зло», «хорошо-плохо», «плюс-минус», «верх-вниз» соотносятся с особенностями «цвета», что в каждом конкретном языке есть своеобразные базовые оппозиции фактов изменившегося мира [2, с. 24]. Иначе говоря, в конкретном языке требуется осмысление психического уклада. Названия цвета имеют большое значение в национальном тексте: это и элементы региональной культуры, и указание на психический уклад, к которой писатель относит действие, или способ представ-

ления национального сообщества. Особенно важную роль лексико-тематическая группа цвета играет в повествовательных текстах. Анализируя базовые представления национального сообщества в этническом языке, авторы статьи пришли к выводу, что в метрико-эталонной сфере дагестанцев цвет понимается с оппозициями «красный / радость \* язык», «жизнь \* род», «красный / богатство \* народ», «здоровье \* нация».

### Основная содержательная часть

Лингвистически детерминированное функционирование текста представляется, в первую очередь, языковой картиной региона – человека действующего и человека чувствующего [3]. Соответственно, детерминированные имена в табасаранском языке соотносятся с оппозициями «светлый+добро ↑ темный+зло». Нами проанализированы дискурсы с оппозициями духовного кода на основе четырёх произведений, взятых из учебника для внеклассного чтения 7 – 8 классов (см. таблицу 1).

Таблица 1

Дискурс с оппозициями духовного кода

Ю. Базутаев Повесть «Яблоки»	П. Асланов Повесть «В лесу»	Г. Гусейнов Повесть «Золото»	П. Касумов Повесть «Пора счастливых надежд»
белый	белый	светлый	светлый
		темный ↓ черный	темный ↓ серый
зеленый	бордовый	желтый	синий
красный	оранжевый	синий	красный
рыжий	желтый	зеленый	зеленый
		красный	фиолетовый

Таблица 2

Дискурс с оппозициями духовного кода родственные узлы ↓ неродственные отношения

Ю. Базутаев Повесть «Яблоки»	Г. Гусейнов Повесть «Золото»	П. Асланов Повесть «В лесу»	П. Касумов Повесть «Пора счастливых надежд»
добро → родственные узлы → белый	добро → родственные узлы → светлый	добро → родственные узлы → белый	добро → родственные узлы → светлый
добро → родственные узлы → красный	зло → <u>неродственные отношения</u> → темный ↓ черный	добро → родственные узлы → красный	зло → <u>неродственные отношения</u> → темный

В метрико-эталонной сфере табасаранцев цвет понимается двояко<sup>1</sup>. Сразу следует оговориться, что в данном случае различаются отношения архетипов «добро/светлый/белый \* зло/темный/черный» [4] (см. таблицу 2).

Так или иначе, в сфере оппозиции цвета фразеологические единицы выявляют прямое и переносное значение, т. е. «свое (цвет белый/светлый)», заполняющее «добро → родственные узлы» [5, с. 12]. Принципиально важное значение для описания цвета имеет представление о богатстве, о материальном обеспечении «рода». В метрико-эталонной сфере родственных отношений существует и древнейшее представление о неродственных отношениях табасаранцев с оппозициями цвета «темное ↓ черное → чужое → неродственное» [6] (см. таблицу 3).

Напомним, что дискурс с формулами текстов учитывает специфику проявлений цвета с дискурсивные характеристики совмещенных имён. Интересным представляется членение проявлений цвета в творчестве табасаранских писателей [7]. Попробуем выявить дискурсивные характеристики совмещенных имен цвета с базовыми оппозициями писателей (см. таблицу 4).

В окультуренном метрико-эталонном измерении табасаранцев цвет, со свойственными характеристиками «красное ↑ белое ↔ светлое/темное», осваивается преимущественно представлением имен «женский / мужской» [8]. Говоря о проявлениях гендерных отношений, следовало бы выявить противопоставление названий цвета с формулами социального стереотипа как «свой – вертикаль ≥ чужой – горизонталь». Духовный код культуры писателей, фиксируя имена в координатах цвета, кодирует противопоставление названий цвета в табасаранском языке [9]. Проанализировав противопоставление названий цвета в горизонталь-



Рис. 1

Таблица 3

Дискурс с оппозициями духовного кода в окультуренном пространстве повести

Ю. Базутаев Повесть «Яблоки»	П. Асланов Повесть «В лесу»	Г. Гусейнов Повесть «Золото»	П. Касумов Повесть «Пора счастливых надежд»
белый ↓ лизи	белый ↓ лизи	светлый ↓ аку	светлый ↔ аку
		темный ↓ мучлу черный ↓ клару	темный → мучлу серый ↔ цлуху
зеленый ↓ чру	бордовый ↓ элвен	зеленый ↓ чру	зеленый ↓ чру
красный ↓ уьру	красный ↓ уьру	красный ↓ уьру	красный ↓ уьру
рыжий ↓ раши	оранжевый ↓ диркы	синий ↓ уклу	синий ↓ уклу
	желтый ↓ гьатху	желтый ↓ гьатху	фиолетовый ↓ бевеш

Таблица 4

Дискурс с оппозициями духовного кода «близкий + свой + родной»

Ю. Базутаев Повесть «Яблоки»	П. Асланов Повесть «В лесу»	Г. Гусейнов Повесть «Золото»	П. Касумов Повесть «Пора счастливых надежд»
красный ↓ уьру	красный ↓ уьру	красный ↓ уьру	красный ↓ уьру
белый ↓ лизи		синий ↓ уклу	синий ↓ уклу
зеленый ↓ чру	белый ↓ лизи	светлый ↓ аку	светлый ↓ аку зеленый ↓ чру

<sup>1</sup> Членение социальных отношений с представлением оппозиции цвета осуществляется посредством описания произведений, извлеченных из учебника для внеклассного чтения 7-8 классов.

ной оси, авторы статьи упорядочили эталон духовного кода культуры дагестанцев в вертикальном измерении (см. рис. 1).

#### Заключение

Целостное проявление гендерных стереотипов цвета построено на древнейшем метонимическом приёме, а мерилем архетипического представления служит обозначение «текст – писатель». Проявление социальных стереотипов, присутствующих в любом культурном обществе, отражает различие гендерной специфики с обозначениями оппозиции оттенков цвета «светлый \* темный» [10].

Думается, что оппозиции кода культуры предопределяют мериле духовных и нравственных ценностей в представлении гендерных отношений, характерных выразителям оттенков цвета – «женщина\*белый»; «мужчина \*светлый»; «муж-

чина \* темный»; «темный \* женщина»; «белый \* хорошо»; «темный \* плохо» [11]. Стереотип цвета с особенностями языкового сознания дагестанского социума проявляется в национально-культурной специфике кода «женской / мужской речи». Другие единицы цвета, изначально связанные с обозначениями дагестанского социума, запечатлевают измерение индивидуальных оттенков оппозиции «светлый \* темный». Язык художественной литературы с характеристиками индивидуальных названий цвета «красный // синий // зеленый // желтый» упорядочивает обозначение духовного кода культуры в творчестве табасаранских писателей. Здесь духовный код культуры выступает как вместилище структурированных оттенков красного цвета, совмещенных со смыслами «оранжевый // бордовый // рыжий».

#### Библиографический список

1. Атаева Б.М. *Цветовое обозначение в аварском языке*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2018.
2. Барамидзе Ц. *Цветовое обозначение лексики в табасаранском языке*. Тбилиси, 2009.
3. Гасанова М.А. Памятка к стилю «женского знака»: единицы лингвокультурного моделирования. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Гвоздецкая Н.Ю. К проблеме выделения «имен чувств» в языке древнегерманского эпоса. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991: 138 – 147.
5. Красных В. *Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология*. Москва: Гнозис, 2002.
6. Сахно С.Л. Своё и чужое в концептуальных структурах. *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Москва: Наука, 1991: 95 – 102.
7. Шихалиева С.Х. Когнитивный анализ слов пространственного действия в дагестанских языках. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике: сборник материалов*. Отв. редактор Н.Н. Болдырев. Тамбов, 2008: 234 – 236.
8. Шихалиева С.Х. Функциональная модель словаря национальной культуры и маршрут стилизации терминов. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
9. Shikhalieva S.Kh. Nature of the term in the context of the translator Pro. *Journal of Language and Literature*. 2016; August 30: 234 – 242.
10. Shikhalieva S.Kh. Cult and Culture of the Caucasus in the Palestinian Context: Speech Segment and Substrate Anomaly. *Social Sciences*. 2015; 10 (3): 226 – 229.
11. Shikhalieva S.Kh. Linguistic Mechanism of Dialogue and the Subject Matter of Evidentiality: Palestine, We're with You! *Social Sciences*. 2015; 10 (6): 1343 – 1346.

#### References

1. Ataeva B.M. *Cvetooboznacheniye v avarskom yazyke*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2018.
2. Baramidze C. *Cvetooboznachayushchaya leksika v tabasarsanskom yazyke*. Tbilisi, 2009.
3. Gasanova M.A. Pamyatka k stilyu «zhenskogo znaka»: edinytse lingvokul'turnogo modelirovaniya. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*. 2015; 4 (45): 129 – 133.
4. Gvozdeckaya N.Yu. K probleme vydeleniya «imen chuvstv» v yazyke drevnegermanskogo `eposa. *Logicheskij analiz yazyka. Kul'turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991: 138 – 147.
5. Krasnyh V. *Etnopsiholingvistika i lingvokul'turologiya*. Moskva: Gnozis, 2002.
6. Sahno S.L. Svoe i chuzhoe v konceptual'nykh strukturah. *Logicheskij analiz yazyk. Kul'turnye koncepty*. Moskva: Nauka, 1991: 95 – 102.
7. Shikhalieva S.H. Kognitivnyy analiz slov prostranstvennogo deysiya v dagestanskikh yazykah. *Mezhdunarodnyy kongress po kognitivnoy lingvistike: sbornik materialov*. Otv. redaktor N.N. Boldyrev. Tambov, 2008: 234 – 236.
8. Shikhalieva S.H. Funktsional'naya model' slovarya nacional'noy kul'tury i marshrut stilizatsii terminov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; 2 (63): 323 – 325.
9. Shikhalieva S.Kh. Nature of the term in the context of the translator Pro. *Journal of Language and Literature*. 2016; August 30: 234 – 242.
10. Shikhalieva S.Kh. Cult and Culture of the Caucasus in the Palestinian Context: Speech Segment and Substrate Anomaly. *Social Sciences*. 2015; 10 (3): 226 – 229.
11. Shikhalieva S.Kh. Linguistic Mechanism of Dialogue and the Subject Matter of Evidentiality: Palestine, We're with You! *Social Sciences*. 2015; 10 (6): 1343 – 1346.

Статья поступила в редакцию 06.07.19

УДК 811.35

**Magomedov D.M.**, researcher, G. Tsadasy Institute for Language, Literature and Arts of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: m.daniyal@yandex.ru

**Magomedov M.I.**, Doctor of Philology, Professor, G. Tsadasy Institute for Language, Literature and Arts of Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Science (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

**Salamova Z.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Foreign and Latin Languages Department, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rafrus1@yandex.ru

**PARTICULAR WRITTEN TRANSITION SEMANTICS IN THE AVARAN LANGUAGE.** The article studies participial phrases of transitional semantics in Avar. The structure of participial phrases depends on the subject-object categories and categories of transitivity-intransitivity. In a word combination there are factors that are either lexical-semantic, or morphological and syntactic. Formal-grammatical connections between components in word combinations of ergative, dative and locative construction do not differ from each other. Their structure and functions are also the same. The only distinguishing feature of these phrases is the case form of the subject of action. The authors conclude that in the three-term combinations of transitional participle nominal components are characterized by the opposition of case forms of the subject and object, which have no formal connection with any member of the sentence. As for the name to be defined, it belongs to both the sentence and the participle phrase, being a common component for them.

**Key words:** participial phrases, transitivity, noun, subject, object, ergative, nominative.

**Д.М. Магомедов**, научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: m.daniyal@yandex.ru

**М.И. Магомедов**, д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Дагестанский научный центр Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

**З.М. Саламова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных и латинского языков Дагестанского государственного медицинского университета, г. Махачкала, E-mail: rafrus1@yandex.ru

## ПРИЧАСТНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ ПЕРЕХОДНОЙ СЕМАНТИКИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию причастных словосочетаний переходной семантики в аварском языке. Структура причастных словосочетаний зависит от субъектно-объектных категорий и категорий переходности-непереходности. В словосочетании взаимодействуют, с одной стороны, факторы лексико-семантические, с другой – морфологические и синтаксические. Формально-грамматические связи между компонентами в словосочетаниях эргативного, дативного и локативного построения ничем не отличаются друг от друга. Одинаковыми являются также их структура и функции. Единственным отличительным признаком указанных словосочетаний служит падежная форма субъекта действия. Авторы делают вывод о том, что в трёхчленных словосочетаниях

переходного причастия именные компоненты характеризуются противопоставлением падежных форм субъекта и объекта, которые не имеют формальной связи с каким-либо членом предложения. Что касается определяемого имени, то оно принадлежит как предложению, так и причастному словосочетанию, являясь общим компонентом для них.

**Ключевые слова:** причастные словосочетания, переходность, имя существительное, субъект, объект, эргатив, номинатив.

## Введение

В аварском языке с переходными причастиями в роли господствующего компонента образуются двухчленные словосочетания следующих структурных типов: 1) «имя в эргативе + переходное причастие», 2) «имя в номинативе + переходное причастие», 3) «имя в дативе + переходное причастие», 4) «имя в локативе I серии + переходное причастие» [1–7].

## Основное содержание статьи

Рассмотрим структуру «имя в эргативе + переходное причастие». В такой конструкции имя в эргативе выражает субъект действия, с которым сочетается переходное причастие. Например: 1) *Хиял (чан) гъабураб (гъалагаб) раклъ* (ЦI.XI.) «Сколько раз мечтало взволнованное сердце»; 2) *Дица балагъулеб // ритлхъульи* «Справедливость, которую я ищу»; 3) *Инсуца гъабураб // хлалти (нижеи реклейе глуга)* «Нам понравилась работа, сделанная отцом»; 4) *Вацас босараб // тлагъур (берцинаб буклана)* «Шапка, которую купил брат, была красивая»; 5) *Клудадаца рицарал // маргъаби (лъималазда гъабсагелати раклалда руго)* «Дети до сих пор помнят сказки, рассказанные бабушкой». Здесь и далее в статье в скобки заключена та часть предложения, которая не входит в состав словосочетания. Знак // отделяет определяемое имя от причастного словосочетания.

Проанализируем на примере одного словосочетания грамматическую связь как между компонентами словосочетания, так и между конструкцией и членами предложения. Возьмем словосочетание *клудадаца рицарал // маргъаби* букв. «бабушкой рассказанные сказки». В этом словосочетании имя в эргативе *клудадаца* «бабушкой» является носителем семантического субъекта, причастная форма *рицарал* «рассказанные» имеет переходную семантику.

Имя существительное *маргъаби* «сказки», стоящее в именительном падеже, является грамматическим объектом предложения. Кроме того, оно семантически связано со словосочетанием *клудадаца рицарал* «бабушкой рассказанные». Причастие *рицарал* координируется с определяемым именем *маргъаби* префиксальным (-р-) и суффиксальным (-л) классно-числовыми показателями, которые показывают этим отнесенность определяемого имени к множественному числу.

Между субъектом действия и переходным причастием нет формальной связи. Однако субъект действия *клудадаца* через посредство причастия *рицарал* выступает в семантическую связь с определяемым именем *маргъаби*.

Таким образом, в двухчленных словосочетаниях определяемое имя является их семантическим компонентом.

Лексико-семантическое взаимоотношение между именем в эргативе *клудадаца* «бабушкой» и именем в номинативе *маргъаби* «сказки» являются субъектно-объектными, так как *клудадаца* является семантическим субъектом по отношению к *маргъаби*, а *маргъаби* – семантическим объектом по отношению к *клудадаца*. Отношения же между конструкцией *клудадаца рицарал* и определяемым именем *маргъаби* определяются как атрибутивные. Необходимо отметить, что между именем в эргативе и определяемым именем кроме субъектно-объектных возможны и другие отношения. Например, в словосочетании *лъеца цураб // кклал* букв. «водой наполненное ущелье» имя в эргативе *лъеца* служит обозначением средства действия по отношению к семантике причастия *цураб*. Кроме того, имя в эргативе *лъеца* обозначает содержимое по отношению к определяемому имени *кклал*. В этом словосочетании причастие также координируется своим суффиксальным классным показателем -б с определяемым словом *кклал*. А.А. Бокарев писал: «Когда в положении определяемого оказывается смысловой объект переходного причастия, то не только конечный, но и начальный показатель причастия согласуется с определяемым, следуя за всеми изменениями рода и числа подлежащего» [1, с. 230].

Перейдем к рассмотрению структуры «имя в номинативе + переходное причастие». В таких словосочетаниях первый компонент (имя в номинативе) функционирует в качестве семантического объекта. Примеры: 1) *Тлехъ босараб // гъалмагъ (институталда цалулее вуго)* «Друг, купивший книгу, учится в институте»; 2) *(Нижер) рукъ балев // устар (лъиклаб махщел бугеи чи вуго)* «Мастер, который строит наш дом, имеет хорошую квалификацию»; 3) *(Роххалилаб дунял глущулеб // мехаль (раклалда вуклина клудияе Ленин)* (ЦI.XI.) «Когда будем создавать новый мир, в наших сердцах будет имя великого Ленина»; 4) *Эмен вугеб // бакI (нижеда лъалаан)* «Мы знали место, где находится отец»; 5) *Рукъ лъухъараб // мехаль (хлур бахунеб глалат)* (К.) «Когда подметают дом, обычно поднимается пыль».

В этих примерах словосочетаниями являются: 1) *тлехъ босараб // гъалмагъ* букв. «книга купивший друг»; 2) *рукъ балев устар* букв. «дом строящий мастер»; 3) *дунял глущулеб // мехаль* букв. «мир создаваемое время»; 4) *эмен вугеб // бакI* букв. «отец находящееся место»; 5) *рукъ лъухъараб // мехаль* букв. «дом подметаемое время».

Охарактеризуем формально-грамматическую связь между компонентами приведенных словосочетаний. Возьмем для анализа словосочетание *тлехъ босараб // гъалмагъ* «книгу купивший друг». В данном словосочетании причастие переходной семантики *босараб* «купивший» своим префиксальным классно-числовым показателем координируется с именем существительным *тлехъ* «книга»,

отражая его принадлежность к классу вещей единственного числа, а суффиксальным классно-числовым показателем -а – с определяемым именем *гъалмагъ* «друг», показывая его отнесенность к классу мужчин единственного числа. Аналогичную координацию имеют компоненты всех словосочетаний структуры «имя в номинативе + переходное причастие» [5, с. 158].

Однако семантические взаимоотношения между компонентами и определяемыми словами указанной структуры могут быть различными. Так, в словосочетании *тлехъ босараб // гъалмагъ* имя существительное в именительном падеже *гъалмагъ* в семантическом отношении является субъектом действия по отношению к словосочетанию *тлехъ босараб*, хотя синтаксически оно не входит в состав причастного словосочетания. Причастие *босараб* выражает глагольное действие, а имя в именительном падеже *тлехъ* является объектом действия.

Таким образом, компонент словосочетания *тлехъ* и определяемое имя *гъалмагъ* выступают в субъектно-объектные отношения.

Совсем другие семантические взаимоотношения обнаруживаются в словосочетании *эмен вугеб // бакI* букв. «отец находящееся место». Здесь между именами *эмен* и *бакI* налицо пространственные отношения.

В словосочетании *рукъ лъухъулеб // мехаль* между именами *рукъ* и *мехаль* образуются временные отношения. В данном словосочетании синтаксическая позиция причастия является двойственной: с одной стороны, будучи определяемым к определяемому слову, причастие выражает атрибутивное отношение, а с другой стороны, являясь главным словом по отношению ко второму имени, причастие выражает временное отношение. Если при двухчленных причастных словосочетаниях в качестве определяемых имен выступают слова, обозначающие временные понятия (*саглат* «час», *къо* «дань», *анкъ* «неделя», *моцI* «месяц», *сон* «год» и т.д.), то они выражают временные отношения: *вас гъавураб // сон* «год, когда родился сын» (букв. «сын родившийся год»), *кагъат хъвараб // саглат* «час, когда написано письмо» (букв. «письмо написанный час») и т.д.

Двухчленные причастные словосочетания структуры «имя в дативе + переходное причастие» отличаются от рассмотренных выше структур только падежной формой субъекта, обусловленной семантикой причастия. Например: 1) *МахIмудие йокъулей // Муи (Бекъильа йиклана)* «Муи, которую любил Махмуд, была из Бетли»; 2) *Лъималазе рокъулеп // тлахъал (библиотекабазда гелемер руго)* «В библиотеках много книг, которых любят ребята» и т.д.

В этих предложениях представлены следующие словосочетания: 1) *МахIмудие йокъулей // Муи* букв. «Махмуду полюболюбившая Муи»; 2) *лъималазе рокъулеп // тлахъал* букв. «детям любимые книги».

В словосочетаниях структуры «имя в дативе + переходное причастие», как и при структуре «имя в эргативе + переходное причастие», форма причастия своими префиксальными и суффиксальными классно-числовыми показателями координируется с определяемым именем [3, с. 44].

В аварском языке при причастиях, образованных от глаголов чувственного восприятия, субъект восприятия оформляется локативом I серии. Структурный тип «имя в локативе I серии + переходное причастие» образуется сочетанием локатива I серии, выражающего субъект восприятия, и переходного причастия: 1) *(Гъеб дур бецап) беразда бихъичлеб // берцинлъи (буго)* «Это красота, которую не увидели твои слепые глаза»; 2) *Мусада бихъараб // рохъ (цлак берцинаб ва клудияб буклана)* «Лес, который увидел Муса, был очень красивым и большим»; 3) *Лъималазда рагIараб // хабар (росулъ хехго тлобIитана)* «Новость, которую услышали ребята, быстро распространилась в селении»; 4) *Вацасда бичIчIараб // дарс (учителас гелемер мухIканго бицун буклана)* «Урок, который понял брат, учитель объяснил очень подробно»; 5) *(Гурул рагIалда) дида батараб // тIорго* *лъималазда кIочон тун батана* «Мяч, который я нашел на берегу реки, забыли ребята».

В приведенных предложениях представлены следующие словосочетания: 1) *беразда бихъичлеб // берцинлъи* букв. «глазами не увиденная красота»; 2) *Мусада бихъараб // рохъ* букв. «Мусой увиденный лес»; 3) *лъималазда рагIараб // хабар* букв. «ребятами услышанная новость»; 4) *вацасда бичIчIараб // дарс* букв. «братом понятый урок»; 5) *дида батараб // тIорго* букв. «мною найденный мяч». Во всех этих конструкциях субъекты восприятия, оформленные локативом I серии, имеют значение «на ком-либо, на чем-либо» и было бы правильнее переводить их буквально так: *беразда* «на глаза», *Мусада* «на Муса» и т.д.

Указанные двухчленные словосочетания – одна из специфических особенностей грамматического строя аварского языка, обусловленная оформлением субъекта восприятия локативом I серии при причастии, образованном от глаголов чувственного восприятия (*рагIизе* «слышать», *бихъизе* «видеть», *бичIчIизе* «понимать», *батIизе* «находить» и т.д.).

Двухчленные причастные словосочетания с субъектом восприятия в локативе I серии отличаются от рассмотренных выше словосочетаний (с субъектом действия в эргативе и субъектом восприятия в дативе) только падежной формой субъекта. По взаимоотношениям компонентов, по функциям и внутренним строениям эти словосочетания совпадают [2, с. 103].

Причастия переходной семантики образуют трехчленные словосочетания двух структурных типов: 1) «имя в эргативе + имя в номинативе + переходное причастие»; 2) «имя в дативе + имя в номинативе + переходное причастие».

Рассмотрим формально-грамматические связи внутри первого структурного типа. Приведем примеры: 1) *Инсуца кагъат хъвалей // заманаль (дун рокъов вуклнчло)* «Меня не было дома в то время, когда отец писал письмо»; 2) *Нижеца хлалтл гъабулей // кьо (росдабаго лъана)* «Все село узнало о дне, когда мы работаем»; 3) *Дуца кечл ахлараб // клубалда (жакъа кино бихъизабулей буго)* «В клубе, где ты спел песню, сегодня показывают кино»; 4) *Шамилица хъала бараб // бакл (нижеда бихъана)* «Мы увидели место, где Шамиль построил крепость»; 5) *Директорас грамота кьурав // цалдохъан (бишунго лъикл цалулес вуго)* «Ученик, которому директор вручил грамоту, учится лучше всех»; 6) *Клодоца тлехъ босараб // тукен (нижер рукъалда асклоб буго)* «Магазин, где бабушка купила книгу, расположен около нашего дома»; 7) *Учителас дарс бицарал // лъимал (рокъора ана)* «Дети, которым учитель рассказал урок, ушли домой».

Вычленим из приведенных выше предложений причастные словосочетания вместе с определяемыми именами: 1) *Инсуца кагъат хъвалей // заманаль* букв. «отцом письмо пишущее время»; 2) *Нижеца хлалтл гъабулей // кьо* букв. «нами работа делаемый день»; 3) *Дуца кечл ахлараб // клубалда* букв. «тобою песни спетый клуб»; 4) *Шамилица хъала бараб // бакл* букв. «Шамилем крепость построенное место»; 5) *Директорас грамота кьурав // цалдохъан* букв. «директором грамота врученный ученик»; 6) *Клодоца тлехъ босараб // тукен* букв. «бабушкой книга купленный магазин»; 7) *Учителас дарс бицарал // лъимал* букв. «учителем урок рассказанные дети».

Трехчленные словосочетания являются одной из характерных особенностей грамматического строя аварского, да и других дагестанских языков, обусловленных наличием в этих языках эргативного падежа. В наших примерах при переходном причастии субъект действия оформляется формой эргативного падежа: *инсуца* «отцом», *нижеца* «нами», *дуца* «тобою», *Шамилица* «Шамилем», *директорас* «директором», *клодоца* «бабушкой», *учителас* «учителем».

Функционирование имени в эргативном падеже в конструкциях с инфинитивными формами переходных глаголов имеет свои особенности, проявляющиеся в характере грамматической координации между членами конструкции [4, с. 116].

Рассмотрим, например, конструкцию *клодоца тлехъ босараб // тукен* букв. «бабушкой книга купленный магазин». Здесь стержневое слово конструкции, выраженное причастием *босараб* «купленный», своим префиксальным классно-числовым показателем б- грамматически координируется с объектом действия конструкции *тлехъ* «книга», отражая в последнем класс вещей единственного числа. Субъект действия словосочетания, оформленный именем в эргативе *клодоца* «бабушкой» не имеет грамматической координации с причастием переходной семантики *босараб* «купленный». Изменения числа или класса субъекта действия *клодоца* не отражаются на форме причастия. Любые изменения же классно-числовых показателей объекта действия *тлехъ* или определяемого слова *тукен* влекут за собой соответственные изменения классно-числовых показателей причастия. Например: *клодоца тлахъал росараб // тукен* букв. «бабушкой книги купленный магазин»; *клодоца тлахъал росарал // тукаби* букв. «бабушкой книги купленные магазины». В указанной конструкции причастие *босараб* своим суффиксальным классно-числовым показателем -б грамматически координируется с одним из членов предложения, а именно со своим определяемым *тукен* «магазин», оформленным именительным падежом. Своим суффиксальным классно-числовым показателем -б причастие *босараб* отражает единственное число и класс вещей определяемого имени *тукен* «магазин».

Таким образом, словосочетания «имя в эргативе + имя в номинативе + переходное причастие» имеет следующий характер грамматической координации: внутреннюю – между причастием и именем в именительном падеже в классе и числе, внешнюю – между причастием и определяемым именем также в классе и числе. Внутренней грамматической координацией мы называем грамматически

выраженную категориальную связь между членами словосочетания, внешней – между членами словосочетания и членами предложения. Следовательно, во всех вышеуказанных конструкциях причастие имеет двустороннюю грамматически выраженную классно-числовую координацию: с компонентом словосочетания (если причастие имеет профессиональный классно-числовой показатель) и с определяемым именем. Субъект же действия не имеет формально-грамматической связи с причастием.

Как известно, эргатив в аварском языке помимо других функций выполняет функцию обозначения инструмента действия. В этом случае также образуется трехчленное причастное словосочетание со следующей структурой: «инструмент действия + объект действия + переходное причастие». Например: *къалмица сураб бахъараб // вас* букв. «карандашом картину нарисовавший мальчик». Грамматическая связь между компонентами словосочетания здесь точно такая же, как и в охарактеризованных выше словосочетаниях. Причастие *бахъараб* «нарисованный» своим префиксальным классно-числовым показателем б- грамматически координируется с объектом действия *сураб* «картина», отражая в себе класс вещей единственного числа последнего. Суффиксальная же классно-числовым показателем -а причастие грамматически координируется с определяемым словом *вас* «мальчик», указывая на его отнесенность к мужскому классу единственного числа.

Перейдем к рассмотрению трехчленных словосочетаний структурного типа «имя в дативе + имя в номинативе + переходное причастие». Приведем примеры: 1) *Нижеца Ватлан бокъулей // куц (киназдаго лъала)* «Все знают, как мы любим Родину». 2) *Лъималазе квен бокъулей // мех (эбелалда лъикл лъала)* «Мать хорошо знала, когда дети хотят еды».

Указанные трехчленные причастные словосочетания напоминают дативную конструкцию предложения, что проявляется в оформлении субъекта восприятия дательными падежами и объекта восприятия именительным падежом. Кроме того, и в предложении, и в словосочетании употребляются формы переходного глагола и причастия. В этих словосочетаниях субъекты восприятия представлены именем в дательном падеже: *нижеца* «нам», *лъималазе* «детям». Причастия переходной семантики своими префиксальными классно-числовыми показателями координируются с объектами восприятия, а суффиксальными – с определяемыми словами. Например: *лъималазе квен бокъулей // мех* букв. «детям еда желаемое время». Здесь причастие *бокъулей* «желаемое» своим префиксальным классно-числовым показателем б- координируется с объектом восприятия *квен* «еда», отражая в себе класс вещей единственного числа последнего. Своим суффиксальным классно-числовым показателем б- причастие координируется с определяемым словом *мех* «время». Субъект восприятия *лъималазе* «детям» не координируется ни с одним из компонентов словосочетания.

#### Выводы

Как показал проведенный анализ, формально-грамматические связи между компонентами в словосочетаниях эргативного, дативного и локативного построения ничем не отличаются друг от друга. Одинаковыми являются также их структура и функции. Единственным отличительным признаком указанных словосочетаний служит падежная форма субъекта действия. Необходимо подчеркнуть, что употребление дативной конструкции предложения и словосочетания весьма ограничено. Дативная конструкция возможна только при немногочисленных глаголах чувственного восприятия (*бокъизе* «любить», *бакъине* «нравиться», *хиралъизе* «дорожить», «полюбить»).

Таким образом, в трёхчленных словосочетаниях переходного причастия именные компоненты характеризуются противопоставлением падежных форм субъекта и объекта, которые не имеют формальной связи с каким-либо членом предложения. Что касается определяемого имени, то оно принадлежит как предложению, так и причастному словосочетанию, являясь общим компонентом для них.

Принятые сокращения: К. – пословицы Цл.ХІ. – Гамзат Цадаса

#### Библиографический список

1. Бокарев А.А. *Синтаксис аварского языка*. Москва–Ленинград, 1949.
2. Магомедов Д.М., Магомедтагирова И.Г. Синтаксические функции локатива III серии в аварском языке. *Вестник Дагестанского научного центра*. 2015; 56: 102 – 106.
3. Магомедов Д.М. Синтаксическая связь определения с определяемым словом в аварском языке. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы*. 2016; 9: 40 – 45.
4. Магомедов М.И. Некоторые особенности глагольных словосочетаний в аварском языке. *Тезисы докладов V конференции молодых ученых*. Махачкала, 1985.
5. Магомедов М.И. Функциональная характеристика глагольных словосочетаний в аварском языке. *Отглагольные образования в иберийско-кавказских языках*. Черкесск, 1989: 156 – 160.
6. Магомедов М.И., Магомедов Д.М. Функционирование личных местоимений аварского языка в предложении. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 5 (72): 552 – 554.
7. Магомедов Д.М., Магомедов М.И. Синтаксическая структура простого предложения в аварском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 545 – 546.

#### References

1. Bokarev A.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva-Leningrad, 1949.
2. Magomedov D.M., Magomedtagirova I.G. Sintaksicheskie funkcionii lokativa III serii v avarskom yazyke. *Vestnik Dagestanskogo nauchnogo centra*. 2015; 56: 102 – 106.
3. Magomedov D.M. Sintaksicheskaya svyaz opredeleniya s opredelyаемым slovom v avarskom yazyke. *Vestnik Instituta yazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy*. 2016; 9: 40 – 45.
4. Magomedov M.I. Nekotorye osobennosti glagol'nyh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Tezisy dokladov V konferencii molodyh uchenykh*. Mahachkala, 1985.
5. Magomedov M.I. Funkcional'naya harakteristika glagol'nyh slovosochetaniy v avarskom yazyke. *Otglagol'nye obrazovaniya v iberijsko-kavkazskikh yazykakh*. Cherkessk, 1989: 156 – 160.
6. Magomedov M.I., Magomedov D.M. Funkcionirovanie lichnykh mestoimeniy avarskogo yazyka v predlozhenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 5 (72): 552 – 554.
7. Magomedov D.M., Magomedov M.I. Sintaksicheskaya struktura prostogo predlozheniya v avarskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 545 – 546.

Статья поступила в редакцию 16.07.19

УДК 811

**Alieva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: laalieva@mail.ru

**Alisultanov A.S.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: alisultanov.as@mail.ru

**Magamdarov R.Sh.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of English Department, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: magamdarow@yandex.ru

**Radjabova P.T.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: peridgpu@mail.ru

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PARTICIPLE II IN ENGLISH AND OF PARTICIPLE IN RUTUL AND LEZGIN.** The article deals with structural, semantic and functional features that are typical to Participle II in English and participle in Rutul and Lezgin. The syntactic features being determined by their structural, semantic and distributive properties that bring these units closer to verbs and adjectives are revealed on the comparative structural and typological analysis. The material presented in the paper leads to the conclusion that if Participle II in the English language can be used to structure the forms of the passive voice and the Perfect tenses then, in the Rutul and Lezgin languages the subjective, objective and adverbial participles characterized by the presence of the whole set of verbal forms except the category of mood are distinguished. The interpretation of the problem suggested by the authors may be used in the theory and practice of comparative investigation on the material of the languages representing various structural types.

**Key words:** Participle II, Rutul language, Lezgin language, centrifugal form, centripetal form, grammatical class, structure, semantics, functions.

**Л.А. Алиева**, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: laalieva@mail.ru

**А.С. Алисултанов**, д-р филол. наук, проф. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: alisultanov.as@mail.ru

**Р.Ш. Магамдаров**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: magamdarow@yandex.ru

**П.Т. Раджабова**, канд. пед. наук, доц. каф. английского языка, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: peridgpu@mail.ru

## СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ PARTICIPLE II В АНГЛИЙСКОМ И ПРИЧАСТИЯ В РУТУЛЬСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье рассматривается проблема структурных, семантических и функциональных особенностей Participle II (причастие II) в английском и причастия в рутульском и лезгинском языках. На основании сопоставления структурно-типологических свойств указанных языков выявлены синтаксические признаки, сближающие указанные единицы с глаголами и прилагательными и определяемые их структурные, семантические и дистрибутивные характеристики. Авторы приходят к выводу, что если в английском языке Participle II может участвовать в образовании форм страдательного залога и перфектных времен, то в рутульском и лезгинском языках выделяются субъектные, объектные и обстоятельственные причастия, которым присущи весь набор глагольных признаков, за исключением категории наклонения. Представленная авторами в статье трактовка проблемы может иметь непосредственный выход в теорию и практику построения сопоставительных исследований на материале языков различных типов структурного устройства.

**Ключевые слова:** Participle II (причастие II), рутульский язык, лезгинский язык, центробежная форма, центристемительная форма, грамматический класс, структура, семантика, функции.

Исследование структурно-семантических и функциональных особенностей причастий на материале разнотипных языков – английского, который имеет аналитический строй и входит в группу германских языков, и языков лезгинской группы (рутульского и лезгинского), обладающих синтетическим строем и относящихся к иберийско-кавказским языкам – представляет большой интерес с точки зрения типологических исследований. Интерпретация рассматриваемых нами особенностей причастия, в английском языке имеет давние традиции, восходящие к работам зарубежных и отечественных лингвистов, в отличие от языков лезгинской группы.

Вопрос о статусе причастия в языках лезгинской группы рассматривался в лингвистике с точки зрения его формальных, категориальных, грамматических, морфологических проявлений и синтаксических функций. В разное время вопросы структуры и функций причастий рассматривались ведущими специалистами по языкам лезгинской группы: М.М. Гаджиевым [1], Б.Б. Талибовым [2,3], У.А. Мейлановой, Р.И. Гайдаровым, Г.Х. Ибрагимовым, А.Е. Кибриком и С.В. Кодзасовым [4], Г.А. Климовым и М.Е. Алексеевым [5], Е.Ф. Джейранишвили [6], С.М. Махмудова [7] и др.

В частности, У.А. Мейланова указывает, что «в роли причастия выступают различные временные формы глагола, которые можно квалифицировать как причастия только при соблюдении определенных условий, т. е. тогда, когда они имеют фиксированное место в предложении, находятся в препозиции к определяемому слову или когда они субстантивированы» [8, с. 168]. Аналогичная картина обнаруживается и в близкородственном цахурском языке, в котором, по мнению Г.Х. Ибрагимова, «семантическое функционирование причастия морфологическим оформлением не завершается, оно свою реализацию получает в контекстуальной структуре» [9, с. 197].

В некоторых работах по синтаксису дагестанских языков причастные конструкции определяются как «определятельные придаточные предложения» [10; 11].

Таким образом, на теоретическом уровне причастие в дагестановедении изучено относительно слабо, соответственно, у исследователей по дагестанским языкам нет единого мнения о лексико-грамматическом статусе причастия.

Функционирование комплекса неличных форм глагола относится к *specifica* различия английскому языку. Исследователи английского языка отмечают двойственную грамматическую, а именно глагольную и именную, природу в качестве характерной особенности неличных форм глагола, в том числе и причастий, в английском языке [12, с. 81].

Причастие входит в состав неличных форм английского глагола наряду с инфинитивом и герундием, при том, что в английском языке в соответствии с формально-семантическими особенностями разграничиваются Participle II и Participle I (причастие II и причастие I).

М.Я. Блох именует Participle II причастием прошедшим и Participle I причастием настоящим [13, с. 111].

Своеобразие Participle II и Participle I состоит в том, что они представляют собой неоднородные формы глагола.

В данной статье в сопоставительном плане исследуются структурно-семантические особенности Participle II в английском языке и причастия в языках лезгинской группы (в лезгинском и рутульском языках).

По своей семантике и грамматическим свойствам Participle II в английском и причастие в рутульском и лезгинском языках кардинально отличаются от остальных форм глагола.

Особенности образования форм Participle II восходят к древнеанглийскому языку, в котором указанная неличная форма была связана с глаголами и по системе рядов аблаута сильных глаголов (*to take – taken, to go – gone, to bring – brought*) и по суффиксации слабых (*to clean – cleaned, to work – worked, to jump – jumped*).

Л.С. Бархударов, подчёркивая особенности Participle II в английском языке, отмечал, что в синтаксической функции определения оно имеет общие признаки с прилагательным, ср.: *The methods used in this research were quite effective*. Признак глагольности Participle II проявляется в функции вторичной предикации и может варьировать при том, что наиболее отчетливо указанный признак может быть выражен тогда, когда он выступает: а) в качестве зависимого компонента глагольного сочетания и выражает сопутствующее действие; б) в составе абсолютной причастной конструкции. В то же время семантика глагольности Participle

II заметно ослабевает при его употреблении в составе субстантивных словосочетаний в качестве зависимого компонента [14, с. 226], ср.: а) *Mr. Brown had his advertisement published in the newspaper*; б) *The letter posted today, the news will reach them tomorrow*.

Причастие в рутульском языке образуется посредством форманта притяжательности, присоединяющегося к глагольным формам, ср.: *йирхьад* 'движущийся', *йирхьыд* 'пришедший'. Оно отвечает на вопрос *шууды?* 'какой?', сочетается с именем и определяет его [15, с. 584].

В лезгинском языке причастная форма образуется от прошедшей продолжительной формы: а) прибавлением суффикса *-ау* (-ей, *-ауи*, *-ейи*) к основе масдара простых и сложных глаголов в зависимости от гласного в основе; б) при помощи флексии *-й*, прибавляемое к основе недостаточных глаголов (*ава*, *ама*, *гала*, *гва*, *гумма*, *кэа*, *кума*) при образовании причастия настоящего времени; в) к основанию отдельных глаголов прибавляется суффикса *-р*, ср.: *акун* 'видеть' – *акур* 'увиденный', *кюр* 'поймать' – *кюр* 'пойманный'. При помощи форманта *-ди* образуются субстантивированные причастия [16, с. 99 – 100], ср.: *атайди* 'пришедший', *кьезаиди* 'приходящий'.

Глагольность Participle II проявляется в его структурных, семантических и дистрибутивных свойствах. Характерной особенностью Participle II, выступает то, что оно занимает периферийное место в глагольной системе, и как следствие, может легко подвергаться адъективации. В то же время оно может выступать в качестве компонента структуры других форм, входящих в парадигму глагола, например, форм страдательного залога и перфектных времен, ср.: *is built* 'построен', *was cited* 'был процитирован' и *has just come* 'только что приехал', *had written* 'написал', *will have gone* 'уедет'.

Причастие в рутульском языке также сохраняет все основные глагольные признаки (аспект, время, класс, число, категория каузативности, обладает процессуальным признаком, содержит форманты способа действия и отрицания) кроме наклонения [15, с. 151].

В отличие от английского и рутульского языков, причастию в лезгинском языке свойственны категории времени, переходности-непереходности, числа [16, с. 99].

По мнению Л.С. Бархударова, отличие Participle II от остальных глагольных форм состоит в том, что оно эксплицирует не сам процесс как таковой, а выражает состояние, качество или процесс, которые возникают как результат действия этого процесса и приписываются предмету (или лицу) как его признак [17, с. 229].

Причастие в рутульском языке может дифференцировать центробежную и центростремительную формы глагольной версии, ср.: *лийид* 'намотанный' – *леейид* 'размотанный', *хьийид* 'прицепленный' – *хьеейид* 'отцепленный'.

Причастие в рутульском и лезгинском языках может иметь длительную, повторительную формы действия, и содержать аффиксы отрицания, ср.: рут. *гьагуд*; лезг. *акьурди* 'увиденный'; рут. *гьабгуд*; лезг. *аквазди* 'часто видимый'; рут. *гьахьабгуд*; лезг. *аквазмайди* 'видимый снова'; рут. *гьаджабгуд* лезг. *аквазвачирди* 'невидимый'; *гьахьджабгуд* лезг. *аквазмачирди* 'невидимый повторно'.

Как отмечает И.П. Иванова и соавторы, у Participle II отсутствует собственная парадигма. Оно может выступать исключительно в одной форме, которая, в случае, если она не функционирует в составе аналитической формы глагола в виде перфекта или пассива, обладает, главным образом, именными, а точнее адъективными свойствами. Participle II в английском языке и причастие в рутульском и лезгинском языках совмещают в себе признаки глагола и имени прилагательного [18].

Адъективные функции Participle II проявляются в том, что в составе именного составного сказуемого, а также в составе обособленных конструкций оно употребляется атрибутивно [18, с. 82]. Причастие в рутульском языке также выполняет атрибутивную функцию и, как следствие, в его структуре отражается грамматический класс и число определяемого имени существительного, ср.: *гьалгыд хьыных* 'говорявший мальчик', *лалгыд нин* 'говорящая мама', *валгыд тыла* 'говорящая собака', *далгыд хьынимер* 'говорящие дети'. В лезгинском же языке в адъективной функции причастие характеризуется наличием категории числа и склоняется как имя прилагательное, ср.: им.п., ед.ч. *фейиди* 'ушедший' – мн.ч. *фейибур* 'ушедшие'; эрг.п., ед.ч. *фейида* – мн.ч. *фейибуру* и т.д. [16, с.101].

Следует также отметить, что такие глагольные значения, как залог, вид, временная отнесенность непосредственно в Participle II не реализуются. Они оказываются заложенными в нем в виде потенциально возможных, то есть, Participle II способствуют реализации указанных грамматических категорий другими глагольными формами.

Залоговая семантика Participle II глаголов объектной ориентированности эксплицируется пассивно и контрастирует с Participle I в плане оппозиции, ср.: *asked – asking, taken – taking, sent – sending*.

Причастие в рутульском языке, в отличие от английского Participle II, реализует одновременно два значения – и субъектное, и объектное, то есть выражает семантику и действительного и страдательного залогов, ср.: *лебчуд* 'берущий', 'взятый', *сийид* 'посылаемый' и 'посланный'.

Видовая семантика неличной формы Participle II часто именуется лексической, поскольку она оказывается обусловленной видовым характером глаголов, выраженного в их лексической семантике, а также условиями контекста.

Видовая семантика завершенности, свойственная Participle II, обусловила появление перфекта в английском языке. Перфект представляет собой глаголь-

ную форму, категориальным значением которой выступает экспликация временной отнесенности [19].

Тенденция выражать временную отнесенность, в принципе, присуща и Participle II. При том, что категория времени не свойственна ему, Participle II эксплицирует глагольное действие, соотношенное во времени с другим глагольным действием. Однако следует оговориться, что такого рода соотношенность во времени у Participle II характеризуется расплывчатостью. Отсутствие четкости в восприятии временной соотношенности, оказывается обусловленной, прежде всего, тем, что предшествование действия сливается с одновременностью состояния в самом причастии, а также не ясностью самого направления соотношенности. В то же время следует отметить, что причастие в рутульском языке имеет форму и прошедшего, и настоящего времени, ср.: *сатыд* 'оставленный' – *салтад* 'оставляемый', *гьалгыд* 'говорявший' – *гьалгад* 'говорящий'. В лезгинском причастие характеризуется наличием форм прошедшего, настоящего и будущего времени, ср.: *цазай ник* 'вспахиваемое поле', *цанвай ник* 'вспаханное поле', *цадай ник* 'поле, которое должны вспахать' [16, с. 99].

В отличие от Participle II в структуре причастия в рутульском языке отражается грамматический класс определяемого имени, а также категория числа, с учетом дифференциации форм личности и неличности, ср.: *гакьыд эдеми* 'смотревший человек' (I кл.), *гаркьыд хьыдылды* 'смотревшая женщина' (II), *гьыкьыд ул* 'смотревший глаз' (III), *гакьыд шурук* 'смотревшая птица' (IV); *гакьыд эдеми-ер* 'смотревшие люди' (мн.ч., кл. лицо, человек), *гакьыд угле* 'смотревшие волки' (мн.ч., кл. нелицо, не человек).

Причастия в рутульском языке подразделяются на три разновидности: субъектные, объектные и обстоятельственные.

В субъектных причастиях наблюдается согласование в классе и числе с субъектом, ср.: *йирхьыд эдеми* 'шагавший мужчина', *рирхьыд хьыдылды* 'шагавшая женщина', *вирхьыд йыван* 'шагавшая лошадь', *йирхьыд дебдебил* 'шагавшая бабочка'; *дирхьыд эдемиер* 'шагавшие люди', *йирхьыд дебдебилыр* 'шагавшие бабочки'.

В причастиях переходных глаголов может выражаться согласование и с объектами, ср.: *йетид нин* 'мама, избившая лицо мужского пола', *ветид нин* 'мама, избившая животное', *детид нин* 'мама, избившая нескольких людей'. В случае совпадения класса субъекта и объекта, дифференцировать объектную или субъектную отнесенность причастия помогает контекст, ср.: *етид дид* '1. избитый отец' (субъектная), '2. отец, избивший лицо мужского пола' (объектная).

Обстоятельственные причастия определяют цель, предназначенность, образ действия, место, время и другие показатели, ср.: *зер выхьад ер* 'место, где пасут корову', *шу гьалгад мизан* 'пора, когда говорит брат', *гьаныиис выгыд хьлурмет* 'уважение, которое оказали ему', *йидзан вьасды чирахь* 'новья для пахоты', *кьав сагусды инсанар* 'люди, которые накроют крышу', *йахь гьаьад кьумши* 'смеющийся сосед' и т.д.

Таким образом, проведенный сопоставительный анализ Participle II в английском и причастия в рутульском и лезгинском языках позволяет сделать некоторые выводы относительно их структурно-семантических особенностей. К сходным между ними чертам относится то, что и Participle II, и причастие в рутульском языке совмещают в себе как глагольные, так и адъективные признаки. Глагольные признаки Participle II проявляются в его структурных, семантических и дистрибутивных свойствах. Такие глагольные значения, как залог, вид, временная отнесенность, относящиеся к признакам глагола, непосредственно в Participle II не проявляются. Однако Participle II способствует реализации перечисленных грамматических категорий глагольными формами страдательного залога и перфектных времен. К глагольным признакам причастия в рутульском языке следует также отнести центробежную и центростремительную формы глагольной версии. Как в рутульском, так и в лезгинском, оно имеет длительную, повторительную формы действия, а также содержит аффиксы отрицания. В причастии в рутульском языке могут выражаться все основные глагольные признаки (аспект, время, класс, число, категория каузативности, кроме наклонения), а в лезгинском – категории времени, переходности-непереходности, числа. Оно обладает процессуальным признаком, содержит форманты способа действия и отрицания. К адъективным признакам, выражаемым причастием в рутульском языке, относятся грамматический класс и число определяемого им имени существительного.

Выявленные отличия в структуре и семантике Participle II и причастия в рутульском и лезгинском языках следует объяснить особенностями структурно-типологического устройства сопоставляемых языков: английский язык представляет собой образец индоевропейского аналитического языка, а рутульский и лезгинский – кавказские агглютинативные языки с явлениями флексивности, в котором все грамматические признаки, присущие причастию, выражаются морфологическими средствами.

Различные формы интерпретации структуры, семантики и функций причастия в сопоставляемых английском, рутульском и лезгинском языках, скорее всего, следует искать, в специфике национального осознания процессуальности, которая находит отражение в грамматическом строе конкретного языка, что представляется нам перспективным для дальнейшего исследования.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшего исследования грамматических особенностей причастия в сопоставляемых языках и в дальнейшем анализе других неличных форм глагола дагестанских языков.

## Библиографический список

1. Гаджиев М.М. Синтаксис лезгинского языка. Простое предложение. В 2-х ч. Ч. I. Махачкала: Дагучпедгиз, 1954: 196.
2. Талибов Б.Б. Сравнительно-историческая лексика дагестанских языков. Москва: Наука, 1971.
3. Талибов Б.Б. Грамматический очерк лезгинского языка. Лезгинско-русский словарь. Под редакцией Р. Гайдарова. Москва: Советская энциклопедия, 1966: 603 – 652.
4. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. Сопоставительное изучение дагестанских языков. Глагол. Москва: Изд-во МГУ, 1988.
5. Климов Г.А., Алексеев М.Е. Типология кавказских языков. Отв. ред. С.М. Хайдаков. Москва: URSS, 2010.
6. Джейранишвили Е.Ф. Цахский и мухадский языки. Тбилиси: Изд-во Тбил. ун-та, 1983.
7. Махмудова С.М. Морфология рутулского языка. Москва: Советский писатель, 2001.
8. Мейланова У.А. Гюнейский диалект – основа лезгинского литературного языка. Махачкала, 1970.
9. Ибрагимов Г.Х. Цахурский язык. Москва: Наука, 1990.
10. Саидов М.-С.Д. Грамматика аварского языка. Фонетика и морфология. Махачкала, 1950.
11. Ханмагомедов Б.Г. Табасаранский язык. Учебник для педагогических училищ. Махачкала: Дагучпедгиз, 1987.
12. Iofik L.L. Readings in the Theory of English Grammar. Leningrad: Prosveshchenie, 1981.
13. Blokh M.Y. A Course in English Theoretical Grammar. Москва: Высшая школа, 1983.
14. Бархударов Л.С. Очерки по морфологии современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1975.
15. Ибрагимов Г.Х. Рутулский язык. Синхрония и диахрония. Махачкала, 2004.
16. Гайдаров Р.И. Морфология лезгинского языка: учебное пособие. Махачкала: РИО ДГУ, 1987.
17. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. Available at: <http://bookre.org/reader?file=756934&pg=3>
18. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. Москва: Высшая школа, 1981.
19. Плоткин В.Я. Строй английского языка. Москва: Высшая школа, 1989.

## References

1. Gadzhiev M.M. Sintaksis lezginskogo yazyka. Prostoje predlozhenie. V 2-h ch. Ch. I. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1954: 196.
2. Talibov B.B. Sravnitel'no-istoricheskaya leksika dagestanskij yazykov. Moskva: Nauka, 1971.
3. Talibov B.B. Grammaticheskij ocherk lezginskogo yazyka. Lezginsko-russkij slovar'. Pod redakciej R. Gajdarova. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1966: 603 – 652.
4. Kibrik A.E., Kodzasov S.V. Sopostavitel'noe izuchenie dagestanskij yazykov. Glagol. Moskva: Izd-vo MGU, 1988.
5. Klimov G.A., Alekseev M.E. Tipologiya kavkazskij yazykov. Otiv. red. S.M. Hajdakov. Moskva: URSS, 2010.
6. Dzejranišvili E.F. Cahskij i muhadskij yazyki. Tbilisi: Izd-vo Tbil. un-ta, 1983.
7. Mahmudova S.M. Morfologiya rutul'skogo yazyka. Moskva: Sovetskij pisatel', 2001.
8. Mejlanova U.A. Gyunejskij dialekt – osnova lezginskogo literaturnogo yazyka. Mahachkala, 1970.
9. Ibragimov G.H. Cahurskij yazyk. Moskva: Nauka, 1990.
10. Saidov M.-S.D. Grammatika avarskogo yazyka. Fonetika i morfologiya. Mahachkala, 1950.
11. Hanmagomedov B.G. Tabasaranskij yazyk. Uchebnik dlya pedagogicheskij uchilišč. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1987.
12. Iofik L.L. Readings in the Theory of English Grammar. Leningrad: Prosveshchenie, 1981.
13. Blokh M.Y. A Course in English Theoretical Grammar. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
14. Barhudarov L.S. Ocherki po morfologii sovremennogo anglijskogo yazyka. Moskva: Vysshaya shkola, 1975.
15. Ibragimov G.H. Rutul'skij yazyk. Sinhroniya i diahroniya. Mahachkala, 2004.
16. Gajdarov R.I. Morfologiya lezginskogo yazyka: uchebnoe posobie. Mahachkala: RIO DGU, 1987.
17. Barhudarov L.S., Shteling D.A. Grammatika anglijskogo yazyka. Available at: <http://bookre.org/reader?file=756934&pg=3>
18. Ivanova I.P., Burlakova V.V., Pochepcov G.G. Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka. Moskva: Vysshaya shkola, 1981.
19. Plotkin V.Ya. Stroj anglijskogo yazyka. Moskva: Vysshaya shkola, 1989.

Статья поступила в редакцию 25.07.19

УДК 80/81

**Atazhova S.T.**, Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Language Department, Adyghe Republican Institute for Humanitarian Studies  
n.a. T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: [tatlok1970@mail.ru](mailto:tatlok1970@mail.ru)

**LEXICO-GRAMMATIC UNITS OF ADYGAIC COMPLEX WORDS WITH -ЛЪЭ ELEMENT.** The article discusses semantic features of reduplicated models containing the nominal suffix -лъэ, which characterizes a process or action based on its most characteristic features. The scientific novelty of the work is to identify the lexical focus of the morpheme under study. Currently, the problem of reduplication is relevant, significant and subject to discussion not only in Russian, but also in foreign linguistics. During the study, examples of reduplications selected by random sampling from fiction and also from colloquial speech are analyzed. The analysis of the factual material shows that the considered units of the morphological structure can be represented by different parts of speech and are quite frequent. The results of the work can be applied in the practice of teaching the Adyghe language as a special theoretical discipline and as an applied subject, including when studying it as a non-native language.

**Key words:** composition, reduplication, incorporation, root morpheme, antonyms, synonyms, suffixation.

**С.Т. Атажахова**, канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник отдела языка, Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева, г. Майкоп, E-mail: [tatlok1970@mail.ru](mailto:tatlok1970@mail.ru)

## ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АДЫГЕЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ С ЭЛЕМЕНТОМ -ЛЪЭ

В настоящей статье рассматриваются семантические особенности редуцированных моделей, содержащих именной суффикс -лъэ, который характеризует процесс или действие на основе его наиболее характерных признаков. Научная новизна данной работы заключается в выявлении лексической направленности исследуемой морфемы. В настоящее время проблема редупликации актуальна, значима и подвержена обсуждению не только в отечественной, но и в зарубежной лингвистике. В ходе исследования были проанализированы примеры редупликаций, отобранных методом случайной выборки из художественной литературы, а также из разговорной речи. Анализ фактического материала показывает, что рассматриваемые единицы морфологического строения могут быть представлены разными частями речи и является достаточно частотным. Результаты работы могут найти применение в практике преподавания адыгейского языка как специальной теоретической дисциплины и как предмета прикладного, в том числе и при изучении его в качестве неродного языка.

**Ключевые слова:** словосложение, редупликация, инкорпорация, корневая морфема, антонимы, синонимы, суффиксация.

В настоящее время в научных исследованиях разных направлений можно заметить возрастающий интерес к разным видам редупликации. В современном русском языкознании вопросы редупликации и её классификации занимают такие ученые, как Н.А. Шехтман, И.Ю. Моисеева, Г.Г. Москальчук и другие. О.Ю. Крючкова изучает редупликации в аспекте языковой типологии, определяя

редупликацию как «внутрисловное удвоение» полагая, что редупликация это «эмпирическая и теоретическая лакуна» [1, с. 82]. В своих исследованиях автор приходит к выводу, что продуктивность каждого из видов редупликаций зависит от особенностей морфологического строя конкретного языка. По мнению О.Д. Мешковой [2], Е.В. Федяевой [3], редупликация входит в систему словоо-

бразования в качестве одной из составных частей слова. Б.А. Макаренко [4], например, выделяет полное удвоение (дупликацию) и неполное удвоение (редупликацию) как средства словообразования, и повторы, которые выступают как синтаксические средства и не связанные с образованием новых слов. Говоря о языковой дистрибуции Н.К. Дмитриев писал, что во всех языках, где встречаются парные сочетания, развита система повторов [5].

Зарубежные исследователи изучают редупликацию в различных аспектах. Так, А.Ф. Потт, К. Бругман, А. Майе рассматривают редупликацию в сравнительно-историческом аспекте, опираясь на общность индоевропейских языков. Они отмечают в своих работах значимую роль редупликации в слово- и формообразовании, а также придании речи и текстам особой эмоциональности. Дальнейшее развитие теории парных слов в тюркских языках получила в грамматических трудах А.Н. Кононова, Н.А. Баскакова, Р.А. Аганина и других тюркологов.

Общая операция удвоения, применяемая в самых разных языках, не имеет, однако, единообразной реализации. Даже в пределах одного и того же языкового типа, не говоря уже о языках с различной морфологической структурой, «способ удвоения и в плане содержания, и в плане выражения настолько богат разнообразиями и вариантами, что, безусловно, заслуживает самостоятельного места в любой, даже наиболее общей схеме языковой структуры» [6, с. 7].

Общеизвестно, что характерной чертой редупликации является то, что она по сути своей представляет собой разновидность словосложения. Как отмечено многими учеными в процессе развития адыгейского языка особое место занимает словосложение, редупликация и инкорпорация. В исследовании таких ученых, как Г.В. Рогава, З.И. Керашева, М.А. Кумахов, Н.Ф. Яковлев, М.А. Абитов, Ю.А. Тхаркахо, Б.М. Берсиров, А.Н. Абрегов, Н.М. Набокова вопрос инкорпорации в адыгских языках решается по-разному. Так, Н.Ф. Яковлев, М.А. Абитов глагольные инкорпоративные комплексы считают синтаксическим явлением и пережиточными формами, так называемой аморфной стадии в развитии адыгских языков. В трудах «Грамматика адыгейского языка» Г.В. Рогава и З.И. Керашевой, «Морфология адыгских языков» М.А. Кумахова инкорпорация – это раздел грамматики и одно из явлений словообразования. «Одним из основных путей обогащения лексики является образование новых слов на собственной языковой базе» [7, с. 13].

С нашей точки зрения, редупликация определяется как самостоятельный способ словообразования, который может быть охарактеризован разнообразием форм проявления в словотворчестве, в особенности для выражения отношения говорящего к предмету. В этой связи интересным представляется не только сама природа редупликатов, но и их использование в различных стилях речи.

На наш взгляд, в адыгейском языке суффиксация более развита в сфере глагола, чем в имени. По вопросу о происхождении суффиксальной морфемы *-лэз* среди специалистов нет единого мнения, что делает исследуемую проблему особо актуальной. Из перечня суффиксов, представленных в глагольной системе, синхронному описанию мы подвергаем в данной статье одну словообразовательную морфему *-лэз*, присоединение которой к производящей основе сопровождается морфологическими изменениями. Словообразовательные модели с именным суффиксом *-лэз* обладают высокой степенью продуктивности. Они дифференцируются, в первую очередь, по их семантической направленности, отмечаются и морфонологические особенности производных моделей с суффиксом *-лэз*.

Сложные глаголы могут быть образованы посредством соединения именной и глагольной основ: *елъэкӀон* «прибавляет шаг» образовано от *-лэз* «нога» и *клон* «идти». Например: *Хьаджэр е-лъэз-клон-зз* кълэблэчъжьем дъхъжьыгъ. «Хаджи, прибавляя шаг (торопясь), зашел в маленькую калитку».

К тому же, первые части составляющих компонентов большей частью однородны. Если в первой основе дано имя, то и во второй – тоже дается имя: *лэпшэ-лэзлэшт* – «крохобор, вор, хапун». Ащ фэдэз *лэпшэ-лэзлэшт* нэшанхэр хэлъу шытыгъэл сз сшэ зэхъум. «Присутствие таких особенностей **крохоборства** у него не было, когда я его знал».

*лэпӀокӀэ-лэзӀлуакӀ* – 1. «легко одетый»; 2. «меньше». Пчыхэр сыхъатыр пшы зэхъум цыфэу джэрохэрэр нахь *лэпӀокӀэ-лэзӀлуакӀ* хуыгъэх. «К 22 часам вечера людей, которые без дела болтались, стало **меньше**».

Однако следует принять во внимание, что первые части могут быть представлены и различными частями речи: *клошъэ-лэзшъэн* «ходит тихононько, крадучись» (*клон* «идти», *лэз* «нога»). В этом удвоении, как отмечает Б.М. Берсиров, первая часть от самостоятельного глагола *клуашъэ* «подкрадывается», состоит из *кло* «идти» и глагольного корня *-шъэ*, не имеющего в настоящее время самостоятельного значения: вторая часть – *лэзшъэ* – в отдельности не употребляется, но разлагается на *лэз* «нога, стопа» и – *шъэ* – общий элемент в обеих частях [8, с. 209]. Таким образом, в своей статье Н.М. Набокова «Структура некоторых сложных глаголов адыгейского языка» отмечает, что некоторые лексемы содержащие *-лэз* выражают действие, состояние, процесс; а также могут иметь синонимы и антонимы внутри своей группы [9, с. 122]. Так, например, синонимы: *лэбэ-лэзбэн* «делать что-л. быстро, нащупывать, шарить руками» // *лэтхъо-лэзтхъон* «нащупывать что-л., делать что-л. быстро». В современном адыгейском языке такие слова рассматриваются как сросшиеся уже в одно сложное единое целое слово с особым строением. Например:

Ары кэзсми, гъэшлэгъоныр, кӀэлэцӀыклумэ аритын горэ лӀэпӀэлэгъанэу лӀэцтыгъ, голжъэу, *лэбэ-лэзбэу* къыхэкӀыштыгъэл [10, с. 198]. «Как всегда, без обычной **суетливости**, у нее всегда был запас, чем одаривать детей».

Якъубэ ыкӀо Юсыфи ятэ игъогу рыкӀуагъ, баи зишымэ шӀоигъоу *лэтхъо-лэзтхъуагъэ* [10, с. 31]. «Сын Якуба Юсуф пошел по столам отца, хотел стать богатым, поэтому из всех сил старался **делать все быстро**»; антонимы: *клошъэ-лэзшъэн* «неторопливо, крадучись» // *кӀэлэз-лэзэн* «суется, попрыгивает», *лэчъэ-лэзчъэн* «суется, торопливо что-л. делать» // *клошъэ-лэзшъэн* «неторопливо, крадучись» и др. Например:

Ежэ зыдэс лэзхъаным тхъаматэмэ янэшэнэгъэ *лэчъэ-лэзчъэ* зезэрэхэр джы шылэжъэл. «Уже нет той **суетливости**, которая была характерна председателям в то время, когда он жил здесь».

Джамболет *клошъэ-лэзшъэу* шагу лӀупм лутыгъ. «Джамболет **неторопливо (медленно)** ходил по двору».

Далее он отмечает, что среди слов данной группы есть выражения, содержание которых состоит из соединения синонимичных корней, наличествующих в частях слова, например: в слове *лэбэ-лэзбэн* – «нащупывать, шарить руками», *лэтхъо-лэзтхъон* – «нащупывать что-л., делать что-л. быстро», *лэчъэ-лэзчъэн* – «суется, торопливо делать что-л.» корни-антонимы *-лэ* «рука», *-лэз* «нога» являются основными компонентами – действие и руками и ногами, которое показывает активность в выражаемом процессе. Глаголы с антонимичными именными и повторяющимися в основах глагольными корнями придает действию разнонаправленность. Исключением является глагол *лэбэ-лэзбэн* «нащупывать, шарить руками», так как он образован соединением антонимичных именных корней и повторяющимся суффиксом *-бэ* [9, с. 122].

В фундаментальном исследовании Г.В. Рогава и З.И. Керашева «Грамматика адыгейского языка» отмечается, что «данная группа сложных глаголов характеризуется не совпадением и не однотипным составом первых частей компонентов, входящих в состав сложного глагола, а второй составной частью соединяющихся основ. Это часть дважды повторяется. Она является общей для первой и второй основы: *мӀэлтхъо-лэзтхъо* «беспокоясь, бросается туда-сюда, делает в беспокойстве что-то» [11, с. 293]. Здесь повторяющаяся часть *тхъо* глагольный корень (*мӀатхъо* «хватается»), а чередующиеся элементы образованы от имени *лэ* «рука», *лэз* «нога».

Использование редупликации в сфере глагола главным образом направлено на характеристику действия с точки зрения его повторяемости и длительности. К данному разряду глагольных повторов примыкают и такие, в которых чередующиеся части являются корнями самостоятельных слов. Думается, что в данном случае Ю.А. Тхаркахо и Б.М. Берсиров [12, с. 8] правильно подмечают, что некоторые наречные слова, с удвоенной основой совпадающие по форме с превратительным падежом, имеют синонимические варианты, по своей форме приближающиеся к деепричастию. Например, сравним: *кӀэлэз-лэзтэу* «попрыгивая» и *кӀэлэз-лэзтэзз* «вприпрыжку». Асхъад янз чыжъэкӀэ кълэжъэу кълэзлэзтэу *кӀэлэз-лэзтэзз* пэгъочыгъ. «Издалека Асхад увидев, как идет мама, **вприпрыжку** побежал навстречу к ней». Здесь в отдельном употреблении встречается *лэзтэ* (*мӀэлтэз* «подпрыгивает»). В обеих частях повтора содержится элемент *-тэз*, возможно который был самостоятельным глагольным корнем, затем подвергся суффиксированию. В удвоении *кӀэлэз-лэзтэз* чередующие части – корни глаголов-синонимов: *мапӀкӀэ* «прыгает»; *малъэ* «прыгает».

Большой интерес представляют, на наш взгляд, некоторые статистические данные, которые нам довелось установить в ходе анализа «Адыгейско-русского словаря» Ю.А. Тхаркахо. Он включил в словарь более 27 редуплицированных единиц с компонентом *-лэз*: *лэжъэ-лэзжъэ* «быстрый, норовистый, энергичный», *лэзжъэ-лэззжъэ* «узкий, тесный», *лэкло-лэзклу* «с мастерством», *лэзм-лэзм* «крупно сложенный», *лэзмэкъэ-лэзмакъэ* «звуки, шум, шорохи», *лэзмкӀэ-лэзмакӀэ* «маловато, недостаточно», *лэпӀкӀэ-лэпӀкӀэ* 1. «тело»; 2. «конечности тела», *лэпсыгъо-лэпсыгъэу* «изящная, утонченная, худенькая», *лэзс-лэзас* «спокойный» и т. д. Например:

Нысэр игощэ нью фэмьдахэу, бзыльфыгъэ *лэзс-лэзсы* цыкӀоу шытыгъ. «Невеста, не похожая на свекровь, была очень спокойная». Анализ состава данной группы говорит о том, что в составе каждого из них имеются глагольный и именный корни, поэтому глаголы данной группы следует определить как «глагольно-именные» образования. Заметим, что рассматриваемые редупликаты в адыгейском языке имеют гораздо более широкое распространение, чем могло бы показаться на первый взгляд.

Сложность передачи редуплицированных единиц с языка оригинала на русский язык заключается в том, что в переводе важно сохранить национальный способ мышления, характер народа. В адыгейском языке, как и в других языках, есть редупликаты, которые не имеют соответствий на другом языке, и могут иметь в составе слова, вышедшие из активного употребления. Устойчивость таких единиц оправдывает наличие устаревших слов в компонентном составе, благодаря чему эти лексемы остаются в языке и речи.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что на современном этапе развития адыгейского языка в речи возникают новые редуплицированные слова, которые активно проникают в состав языка, обогащая не только количественный состав, но и пополняя его новыми выразительными средствами.

## Библиографический список

1. Крючкова О.Ю. Редупликация в аспекте языковой типологии. *Вопросы языкознания*. 2000; 4.
2. Мешкова О.Д. *Словообразование в современном английском языке*. Москва: Наука, 1976.
3. Федяева Е.В. Редупликация как одно из средств репрезентации неопределенного количества. *Известия Российского Государственного Педагогического университета им. А.И. Герцена*. Санкт-Петербург, 2008; Вып. № 73-1.
4. Макаренко В.А. *Тагальское словообразование*. Москва: Наука, 1970.
5. Дмитриев Н.К. О парных словосочетаниях в башкирском языке. *Известия АН СССР*. 1930; Сер. VII, № 7.
6. Алиева Н.Ф. Слова-повторы и их проблематика в языках Юго-Восточной Азии. *Языки Юго-Восточной Азии: Проблемы повторов*. Москва, 1980. Диссертации по гуманитарным наукам. <http://cheloveknauka.com/reduplikatsiya-kak-yavlenie-russkogo-slovoobrazovaniya#ixzz5q3JmQvym>
7. Абазова М.М. Развитие речи черкесской диаспоры в Турции на собственной языковой базе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 12 (42); Ч. 1: 13 – 16.
8. Берсиров Б.М. *Структура и история глагольных основ в адыгских языках*. Майкоп, 2001: 211.
9. Набокова Н.М. Структура некоторых сложных глаголов адыгейского языка. *Глагольное словообразование в иберийско-кавказских языках*. Майкоп, 1993.
10. Ашинов Х.А. *Ушло солнце воду пить*: Рассказы и роман. Майкоп, 1985.
11. Рогав Г.В., Керашева З.И. *Грамматика адыгейского языка*. Краснодар-Майкоп, 1966.
12. Тхаркахо Ю.А. *Стилистика адыгейского языка*. Майкоп, 2003.

## References

1. Kryuchkova O.Yu. Reduplikatsiya v aspekte yazykovoy tipologii. *Voprosy yazykoznanija*. 2000; 4.
2. Meshkova O.D. *Slovoobrazovanie v sovremenno anglijskom yazyke*. Moskva: Nauka, 1976.
3. Fedyaeva E.V. Reduplikatsiya kak odno iz sredstv reprezentatsii neopredelennogo kolichestva. *Izvestiya Rossijskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. Sankt-Peterburg, 2008; Vyp. № 73-1.
4. Makarenko V.A. *Tagal'skoe slovoobrazovanie*. Moskva: Nauka, 1970.
5. Dmitriev N.K. O parnyh slovosochetaniyah v bashkirskom yazyke. *Izvestiya AN SSSR*. 1930; Ser. VII, № 7.
6. Alieva N.F. Slova-povtory i ih problematika v yazykah Yugo-Vostochnoj Azii. *Yazyki Yugo-Vostochnoj Azii: Problemy povtorov*. Moskva, 1980. Dissertatsii po gumanitarnym naukam. <http://cheloveknauka.com/reduplikatsiya-kak-yavlenie-russkogo-slovoobrazovaniya#ixzz5q3JmQvym>
7. Abazova M.M. Razvitiye rechi cherkesskoj diaspory v Turcii na sobstvennoj yazykovoj baze. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 12 (42); Ch. 1: 13 – 16.
8. Bersirov B.M. *Struktura i istoriya glagol'nyh osnov v adygskih yazykah*. Majkop, 2001: 211.
9. Nabokova N.M. Struktura nekotorykh slozhnykh glagolov adygejskogo yazyka. *Glagol'noe slovoobrazovanie v iberijsko-kavkazskikh yazykah*. Majkop, 1993.
10. Ashinov H.A. *Ushlo solnce vodu pit'*: Rassказы i roman. Majkop, 1985.
11. Rogava G.V., Kerasheva Z.I. *Grammatika adygejskogo yazyka*. Krasnodar-Majkop, 1966.
12. Tharkaho Yu.A. *Stilistika adygejskogo yazyka*. Majkop, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 801.8

**Bagandova I.M., Cand. of Sciens (Philology), Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: rustam.bagandov.2015@mail.ru**

**MODALITY OF NECESSITY AND LIABILITY OF CONSTRUCTIONS WITH INFINITIVE IN THE ROLE OF A PREDICATE ON THE MATERIAL OF DARGIN PROVERBS AND SAYINGS.** The article studies the function of modality in the Dargin language, as a semantic category. This can be most clearly demonstrated through the infinitive, revealing the semantic two-dimensionality of the category. The field of linguistics studied by the author is less explored and therefore represents both a tempting and intractable task for Dargin scholars. The article attempts to demonstrate that the modality of necessity and duty is easier to study through the infinitive predicate. The reason is that necessity and duty are those phenomena of public and private life of Dargins on which relations between people are built. The modal semantics of the infinitive conveys the whole categorical nature of the studied traits and their perception by Dargins both from the point of view of morality and religious ethics. The article presents various proverbs and sayings that reveal those other life situations from the life of Dargins and demonstrate the breadth of the possibilities of the infinitive-predicable and the amount of modal values.

**Key words:** infinitive, predicate, paremic elements, nominal basis, meaning of obligation, modality of predicate, dependent component.

**И.М. Багандова, канд. филол. наук, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: rustam.bagandov.2015@mail.ru**

## МОДАЛЬНОСТЬ НЕОБХОДИМОСТИ И ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ КОНСТРУКЦИЙ С ИНФИНИТИВОМ-СКАЗУЕМОМ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена раскрытию функции модальности в даргинском языке, как семантической категории. Наиболее наглядно это можно продемонстрировать через инфинитив, раскрыв смысловую двуспектность категории. Исследуемая автором область лингвистики является менее исследованной и потому представляет собой как заманчивую, так и трудноразрешимую задачу для даргиноведов. В статье сделана попытка продемонстрировать, что модальность необходимости и долженствования легче изучать через инфинитив-сказуемое. Причиной служит то, что необходимость и долг – это те явления общественной и частной жизни даргинцев, на которых строятся отношения между людьми. Модальная семантика инфинитива как нельзя лучше передает всю категоричность исследуемых признаков и восприятие их даргинцами как с точки зрения морали, так и религиозной этики. В статье представлены различные пословицы и поговорки, которые раскрывают те или иные жизненные ситуации из быта даргинцев и демонстрируют широту возможностей инфинитива-сказуемого и объем модальных значений.

**Ключевые слова:** инфинитив, сказуемое, паремические элементы, именная основа, значение долженствования, модальность сказуемого, зависимый компонент.

Изучению семантических категорий и семантической структуры языковых единиц даргинского языка посвящены труды ведущих лингвистов-даргиноведов: С.Н. Абдуллаева (1954), З.Г. Абдуллаева (1971), М.-Ш.А. Исаева (1982), А.А. Магомедова (1963), М.-С. М. Мусаева (2014), Р.О. Муталова (2003), А.А. Сулейманова (2003), С.М. Темирбулатовой (1984), П.К. Услара (1892) и др. [1]. Тем не менее, в данной теме немало неисследованного или требующего дополнительного изучения.

Семантические средства выражения значения модальности необходимости и долженствования занимают значимое место в системе эмотивных средств языка. Это обусловлено лексическими возможностями даргинского языка, который в состоянии передать информацию в её тончайших смысловых оттенках.

Раскрывая тему с точки зрения глагольного словообразования, отметим, что глаголы делятся на простые и сложные. Нетрудно догадаться, что сложные глаголы представлены намного богаче, чем простые. Объясняется это тем, что сложный глагол образуется присоединением простого глагола к именным основам. Например, простой глагол *барес* – *бирес* сделать – делать, будучи присоединенным к именным основам образует более тысячи сложных глаголов.

Односоставные безличные и инфинитивные предложения с инфинитивом в роли сказуемого – наиболее «удобный» материал для демонстрации пословиц и поговорок даргинского языка и исследования категорий модальности.

Имеются различия в трактовке пословиц и поговорок разными лингвистами. Немало исследований, в которых они рассматриваются и как паремии-

логические единицы, и как особые фразеологические элементы, и как особый жанр фольклора. Исследования убедительны в своих доказательствах и доводах, представляющих ту или иную точку зрения как единственно верную. Нам близка точка зрения, относящая пословицы и поговорки к жанру фольклора. Рассматривая паремии даргинского языка как одну из важных составляющих картины мира даргинцев и наиболее способствующих раскрытию менталитета народа, мы придерживаемся того мнения, что их нельзя рассматривать как просто языковое явление, которое можно причислить к какой-то конкретной группе и обозначить границы.

Пословицы и поговорки – точная передача быта народа, его умений и навыков без прикрас и домислов. Все трудности, которые удалось преодолеть, или же ещё не удалось, общие для всех проблемы, начиная с бытовых, морально-этических и эстетических, вплоть до религиозных, и попытки их решений – всё это заложено в кратких изречениях, которые передают всю информацию о народе, как в буквальном смысле, так и образно.

Изучая пословицы и поговорки, можно проследить историческое развитие нации, обозначить его интеллектуальный потенциал, до мельчайших подробностей восстановить его быт и традиции, а также судить о традиционных ремеслах и даже климатических условиях местности. Исходя из вышесказанного, не трудно догадаться, что мы придерживаемся тенденции изучать пословицы и поговорки как лингвокреативный феномен, несущий в себе историко-культурный, ментально-бытовой и лингвокультурологический посыл, что делает возможности их изучения безграничными.

Изучение категории модальности даргинского языка позволяет говорить о случаях, когда модальный план высказывания определяется не инфинитивом, а другими членами предложения, а инфинитив выполняет функции связующего слова, тем не менее, это вовсе не означает, что инфинитив не может самостоятельно выражать модальное значение, вне зависимости от количества и значимости других членов предложения.

*Или г1ергъи гъай чарбарес х1ейрар.* – Произнесённое слово нельзя вернуть.

Лексическое значение данного изречения говорит о необходимости следить за тем, что человек говорит. Немногословность даргинцев, как, впрочем, и других народов Дагестана – это результат многовекового воспитания, которое учит следить за своей речью. Например, мужчина, сказав и не сдержав своего обещания или введя напраслину на человека, может не только прослыть пустословом, но и физически поплатиться. Женщин призывали и призывают к немногословности как законы шариата, так и обычаи: суровые обычаи горцев не делают скидок на наговор и клевету: однажды сказанное, даже если со злости или минутного порыва отомстить, может навлечь на человека беду, изменить судьбу в кардинально худшую сторону.

Если говорить об эмоциональной стороне, то эмотивная лексика модальности необходимости и долженствования, как можно убедиться по приведенным в пример паремииологическим единицам, варьирует от нейтральных оттенков констатации факта к насмешливо-ироничным и побудительно-повелительным. Объект действия, субъект оценки и само объективируемое действие, демонстрируемые в типизированном виде, в паремиях даргинского языка представлены типизированной эмотивной лексикой, другими словами – не только ситуации типичны, но и выражение эмоций к ним:

*Хъулис хъулки уцес х1ейрар.* – Домашнего вора невозможно поймать (констатация факта, интонация нейтральная).

*Цагъли сархес х1ейубси – пагъмули сархуси саби.* – То, что нельзя завоевать силой, достигают умом (назидание, интонация побудительно-повелительная).

Следуя теории А.В. Бондаренко, С.Н. Цейтлин, С.Н. Туровского и др., что модальное значение необходимости и долженствования передает единственное возможное и неперенное превращение скрытого, заложенного в недрах развития и становления в то, что важно в данном конкретном случае. Важность определяется сложившейся ситуацией, а выражение потенциального зависит от модальных глаголов, их видо-временных форм и, собственно, синтаксических средств, к которым относятся инфинитивные конструкции [2, с. 19]:

*Адам сегъуна саял вагъес дигадли, иличил варх арх1яли укьен.* – Если хочешь узнать человека, возьми его в дорогу.

Для демонстрации всей широты семантических возможностей категории модальности необходимости и долженствования рассмотрим пословицы и поговорки разных оттенков значения:

*Арцли велкъес вируси ах1ен.* – Нельзя насытиться деньгами: отсутствие возможности.

*Ца х1улила х1ябал дарили, бих1ес чебиркур дурх1ни.* – За детьми необходимо смотреть во все глаза: действие, продиктованное ответственностью.

*Ца хам1а маллала рурсизабадра кабиркес бирар.* – Однажды и дочка муллы может ошибиться: вероятность совершения действия.

*Ца минутла хам1ани лерила г1ямру заядарес бирар.* – Одна ошибка может стоить жизни: неизбежность.

*Хъулки паргъатли усес х1ейрар.* – Вор не может спать спокойно: действие, продиктованное обстоятельствами.

*Хужам сегъуна саял, улала азбар-г1яйлици х1еръили багъес вирар.* – Какое хозяйство, можно узнать, посмотрев на двор: способность.

*Хабар буруси мех1ур виалли, лех1ихъусилра духуси визс г1яг1нибиркур.* – Если рассказчик – дурак, то хотя бы слушатель должен быть умным: отсутствие выбора [3].

Это неполный перечень широты и разнообразия семантических возможностей категории модальности. Можно смело утверждать, что список паремий, раскрывающих все оттенки значения категории модальности необходимости и долженствования можно дополнять и расширять до бесконечности, опираясь на признаки, составляющие основу семантики необходимости. К ним относятся и внутренняя потребность совершения действия или вынужденность его совершения, отношение субъекта (отрицательное или положительное) к совершенному действию, веление долга или его отсутствие (свобода в выборе действия).

Инфинитив не констатирует факт совершения действия ни в прошлом, ни в будущем, ни в настоящем. Он всего лишь называет его. Именно поэтому латентная (скрытая) модальность выражается через инфинитив. Неограниченные возможности функциональной емкости инфинитива и концентрация специфических признаков категории способствуют характеризовать действие (состояние) в отвлеченности от объекта, совершающего действие или испытывающего состояние:

*Гъумлизибад гъая барес х1ейрар.* – Из песка веревку не сошьешь: обобщенное понятие.

*Гъайличил х1янчи дарес х1ейрар.* – Словами работу не сделаешь: конкретное (констатация факта).

*Гъарилс г1ях1си визс виалри, душманли х1ебири.* – Если бы можно было быть хорошим для всех, врагов не было бы: размытое понятие [3, с. 67].

Действия или состояния, испытываемые объектом в их конкретном проявлении или в размытом, предполагаемом виде демонстрируют разную степень концентрации воздействия этих действий или состояний на объект действия. Первая пословица несёт в себе установку на модель поведения в отношении любых дел. Инфинитив *барес х1ейрар* ставит перед фактом. Немного отличается посыл второй пословицы, при том, что в принципе это то же самое категоричное «нет» выраженное инфинитивом *дарес х1ейрар*, тем не менее, эта пословица не несёт в себе всеобъемлющего понятия – верёвку из песка действительно не сошьешь, но есть работы, которые основаны на разговорах. Подбирая пословицу для третьего примера, нам хотелось продемонстрировать многогранность ее истолкования, добраться до философского подтекста, уводящего далеко от лежащего на поверхности значения и, как ни в чем не бывало возвращающего к изначальному смыслу.

Семантика пословицы проста: невозможно быть одинаково хорошим для всех. Условное наклонение глагола *визс виалри* развивает изначальный смысл до бесконечности.

Лексическое значение пословицы *Вайси адам витес х1ебикалли, ил кай-ибси мер бита.* – Если не удалось побить подлеца, побей место, на котором он сидел. – назидание, призыв не мириться с несправедливостью и подлостью. Отношение к смыслу данной пословицы в разных даргинских районах разное. Акушинцы очень терпеливы к проявлениям человеческой подлости, возлагая всю ответственность на Всевышнего в наказании и, тайне ожидая небесной кары на голову супостата. Левашинцы скоры в расправе. В 90-е годы случилась трагическая история с одним юношей на Аяла базаре. Какая-то женщина воскликнула, что он украл её куртку, увидев на нем свою только что пропавшую вещь. Юношу моментально окружили и избили так жестоко, что он скончался. Куртку он, оказалось впоследствии, купил в то утро. Левашинцы нетерпимы и к разного рода бюрократическим заморочкам: они коллективно собираются и идут выяснять, в чём причина. Для сравнения: акушинцы никогда не собираются коллективно, чтобы за себя постоять и защититься от несправедливостей власти, от произвола сильнейшего – каждый сам за себя.

Мы видим на примере пословиц, что модальная окрашенность инфинитиву придает подтекст (в каждой пословице он свой) и не зависит от эмоциональной окрашенности других членов предложения.

Значение долженствования или необходимости независимого предикативного инфинитива, закономерно, в той или иной степени концентрации присутствует во всех типах инфинитивных предложений. Надо отметить, что их наличие не исключает наличия в этих предложениях и других модальных оттенков.

Инфинитив даргинского языка в предложениях может выполнять функции не только сказуемого, но и других членов предложения:

*Далайх1ес наб дигуси анц1букъ саби (подлежащее).* – Петь мне нравится. Особенность и в том, что в качестве сказуемого инфинитив всегда выступает смысловой частью составного глагольного сказуемого: *дарес х1ейрар, визс вирар, визс г1яг1нибиркур, вак1ес чебуркър* и т. д., а вторая часть несёт в себе модальность необходимости или долженствования разной степени безвыходности или долга: *х1ейрар, г1яг1нибиркур, чебуркър*.

Степень значения долженствования и необходимости (высокий уровень значения) в даргинском языке выражает инфинитив лексически или синтаксически выраженной модальностью: *барес чарагъарли саби* вынужден сделать, *эс чебли саби* придется сказать, *укъес чебуркър* должен идти, *батес чебиркур* придется оставить и т. д.

*Аллагъла балагълизибадра адамтала няг1назибадра верцес дигадли му-гъли буцес чебуркър.* – Если хочешь спастись от кары Аллаха и от людского осуждения: придётся замолчать.

*Вайти бухъязеъа дархъадатес ишбарх1и гъамадли виар, жаг1яйчиб.* – Избавиться от вредных привычек легче сегодня, чем завтра [3, с. 41].

Эмоциональный окрас второй пословицы, в отличие от первой, довольно инертный, тем не менее, заложенный в него смысл железно гласит: никогда не откладывай решение своих проблем на завтра. Если давать интонационную характеристику, то неприметная вкрадчивость, с которой произносится первая часть предложения, резко обрывается категоричностью второй. У даргинцев нет скидок на то, что человек «оступился», «выбыл из колеи», «проблемы сломали» (если это не смерть близких). Отстал, не сумел стать уважаемым человеком, неудачник, идущий на поводу своих слабостей. Уважаемый человек – не обязательно материально обеспеченный, хотя среди народов Дагестана даргинцев характеризуют, как жаждущих наживы. Среди даргинцев очень много достойных людей, прославивших свой народ и республику, но не имеющих никакого отношения к материальному благополучию. Не прощаются пороки, унижающие человеческое достоинство: пьянство, разврат, воровство.

В даргинском языке модальность зависимого инфинитива в предложении выражается инертно, без собственного эмоционального окраса, в то время как предикативный инфинитив самостоятелен в своем проявлении и независим от эмоционального окраса других членов предложения. Зависимый инфинитив в проявлении своего модального значения зависим от остальных членов предложения, от данного конкретного контекста. Роль предикативного инфинитива в предложении обозначена грамматически и не зависит ни от остальных членов предложения, ни от контекста. Объясняется это особой синтаксической формой предикативного инфинитива.

*Дахъал дагъес багъандан камли усес чебуркъар.* – Чтобы много знать, придется мало спать.

Приведенный пример демонстрирует лексически выраженную модальность инфинитива. Реализуется такая модальность при помощи безличного предикатива *чебуркъар*. Указанное действие представлено как скрытое (возможное при условии): обязан меньше спать.

Инфинитив составного глагольного сказуемого *усес чебуркъар*, в данном контексте означает: считать возможным осуществление действия при приложении определенных усилий.

Конструкции с зависимым инфинитивом демонстрируют, что для выражения модальности они не всегда востребованы, или незаменимы, т. е., возможны другие формы глагола. Предикативный инфинитив незаменим другими формами глагола, так как выраженное им модальное значение тесно связано с категорией вида:

*Челякъуси багъес вируси ах1ен.* – Будущее невозможно предсказать.

Модальность долженствования данной пословицы для даргинцев очевидна: смирение с предначертанностью судьбы – проявить терпение *сабур барес* по отношению к жизненным трудностям; суеверный страх и нежелание «заглядывать» в будущее через гадания. Для сравнения: ни один религиозный или народный праздник не предполагают гадания даже в шутку, как, допустим, у русского народа: раз в крещенский вечерок девушки гадали... Разумеется, есть гадалки, есть люди, желающие узнать наперед о своей судьбе, но это носит характер скорее тайный, грешный и порицаемый, нежели допустимый и типичный.

*Баресличиб бехъес гъамадси саби.* – Разрушить легче, чем построить / Ломать не строить.

В предложениях, в которых инфинитив представлен как зависимый компонент, лексически выраженная модальность влияет на выбор частных значений видов.

В утвердительных предложениях даргинского языка значение необходимости предполагает употребление как совершенного вида, так и несовершенного вида. Приведенные ниже примеры – наглядное тому подтверждение:

*Ц1а ди1янбарес виар, амма гавлис се барес виару?* – Огонь можно утаить, а с дымом что делать?

Лексическое значение этой пословицы – все тайное становится явным. Интонационное оформление – насмешливо-ироничное. Модальность долженствования выражается здесь и в необходимости не совершать неблагоприятные поступки, и не скрывать их впоследствии от окружающих, так как рано или поздно все тайны так или иначе разглашаются.

В пословице, помимо демонстрации действий совершенного вида: *ди1янбарес* спрятать, *се барес виару* что можно сделать; помимо наличия в предложении сложной глагольной основы *ди1ян+барес* и именного глагольного сказуемого *се барес виару* в пословице подчеркивается значение возможности первого действия, предопределенности последующего действия и грядущей неизбежной огласки всего. Все вместе – предостережение жить как должно, чтобы не утаивать ничего.

*Вег1лис вай барибсила х1урмат бирес ц1акъси адамли ах1и х1ейрар.* – Оказывать уважение своему обществу может только мужественный человек.

Относительно данной пословицы, наверное, уместно говорить о скрытой модальности долженствования, о побудительно-повелительном модальности значения. Личностные отношения горцев строятся на основе уважения и взаимопомощи. Разумеется, как и в любом обществе, имеют место быт и враждебность, и неприятие, основанные на обидах, но никакие обиды не дают права (кроме кровной вражды) переходить на выяснение отношений и желание напасть, особенно в прилюдных местах (похороны, свадьбы), где наиболее всего

проявляется характер человека: ум, коммуникабельность, скандальность, недальновидность и т. д.

Говоря о скрытой модальности долженствования в пословицах даргинского языка, можно утверждать, что побудительно-повелительная модальность значения, скажем так, провоцирует реализацию всей палитры значений данной категории:

*Чебла барес гъамадли бирар, ахъес – къиянни.* – Взять в долг легко, вернуть – трудно.

Данная поговорка не содержит открытого предостережения, нет явного призыва или обозначенной необходимости поступать так или иначе. Обобщенно-личное предложение (по форме неопределенно-личное) констатирует факт того, что делать долги легче, чем возвращать. В интерпретации даргинцев это означает, что случай, когда человек вынужден просить в долг должен быть весомым и обязательно основываться на том, рассчитывая на какие возможности будет возвращать его. Даргинцы крайне недоверчивы к тем, кто просит в долг, осторожны по отношению к банковским кредитам, ссудам и долгосрочным ипотекам. Пословица:

*Ахъри х1ясибли вяшик1ес чебуркур.* – Действовать придется по возможностям – можно сказать, является пояснением к предыдущей пословице: воспитание предполагает, что человек, строя планы на жизнь, рассчитывает только на свои возможности. Пословица несет значение волюнтаристности, побудительной желательности и необходимости.

*Багъудила вег1 гушли виэс х1ейрар.* – Образованный не может быть голым.

Совершенный вид глагола *гушли виэс х1ейрар* обозначает предельность действия, его категоричную завершенность, модальное значение несет оттенок наказания.

*Мех1урлис г1ях1деш баресличиб – хялис дабри дарес гъаллабли саби.* – Чем сделать добро дураку, лучше сшить собаке обувь.

*Г1ях1ялдеши дарес багъи, тилади барес багъи, гъуниваэс багъи, чарбарес багъи.* – Умей погостить, попросить, проводить, возвратить.

*Ц1ударара ц1убара бек1-бек1ли дек1ардирес бурсиви.* – Умей отличать черное от белого (несовершенный вид).

*Ч1янк1усуличирад палтар чердатес х1ейрар.* – Голого нельзя раздеть (совершенный вид).

Есть и более сложные взаимоотношения с видовыми значениями, характеризующиеся модальным значением необходимости и отсутствия необходимости совершать действие:

*Лезми камли бузахъес г1яг1ниси саби.* – Языком меньше работать надо.

*Бурсван гъай бетаахъес гъамадли х1ебирар.* – Сказанное слово закрепить делом не так легко.

В данных примерах модальность несет характер эмоционально выраженного отрицания.

Представленные пословицы демонстрируют действие как потенциально возможное, но наличие отрицания при инфинитиве предполагает возможность (или рекомендацию) не выполнять его.

В даргинском языке в методе разделения координат в семантическом пространстве модальных значений глагольных форм, синтаксических конструкций и контекста, участвуют частные значения видов. Существенно и то, что частные значения видов зависят в своем употреблении от особенностей тех или иных модальных значений. Например:

*Къаламла х1янчи барес х1ебаладли, г1елх1е касес чебуркъар.* – Не умеешь работать карандашом – придется взяться за лопату.

*Унраличив х1ерирес – шадив вавешес.* – Жить по соседству – в гости ходить.

Модальность долженствования, демонстрируемая в данных примерах, несет в себе явления, которые вытекают из традиционного быта даргинцев, да, в принципе, любого народа. Любкой человека, не получивший образования, рано или поздно вынужден идти зарабатывать физическим трудом. Рано или поздно соседи хоть изредка, но будут захакивать друг к другу, если не из дружеских соображений, то в силу случая.

Несовершенный вид глагола в приведенных в пример пословицах говорит об определенной мотивированной связи сказуемых с выражаемыми модальными значениями, что предполагает факт включения субъекта в непосредственную возможность действия: *касес чебуркъар* придется взяться – рекомендация, *шадив вавешес* в гости ходить (придется) – наказ. Возможны и другие оттенки значения: неодобрение поступка, запрет, условие, совет и т. д.

*Дуклуми агарси арцес х1ейрар.* – Не имеющий крыльев, летать не может. Лексическое значение пословицы многозначное: употребляется и когда речь идет о происхождении (статусе, материальном достатке), и о способностях человека, о наличии счастья или о надломленности, о наличии или отсутствии родителей, или их поддержки. Глагол несовершенного вида выражает невозможность действия (при отсутствии), модальное значение – условие.

*Кык1а сецад халаси биалпра, илалара дуб бирар.* – Каким бы большим ни был клубок и у него имеется конец. Аналогична русская пословица «Сколько верёвочке ни виться...». В эту пословицу, если говорить о лексическом значении, заложена вся надежда на то, что все плохое пройдет, что все бесчинства прекратятся и человеческая подлость рано или поздно наказывается.

Утверждение Е.М. Галкиной-Федорук о том, что модальная категория необходимости выражает действие, к которому подводит сама действительность, подтверждается приведенными в пример пословицами [4, с. 175]. Пословицы демонстрируют действие как само собой разумеющееся, вытекающее из предшествующих явлений (событий):

*Халал дец1 гьамадли бях1яэс х1ейрар.* – Справиться с большим горем не просто.

Полярная позиция той, которую мы продемонстрировали только что, является способность модальных значений показать, как достигается предел действия. Предел, т.е. законченность действия, выражается глаголом совершенного вида, который эмоционально окрашен в оттенок намерения, просьбы, совета, желания, наставления, порыва – по контексту. Все указанные оттенки значения указывают на возможность или невозможность действия:

*Зела сях1 барх х1еберки лебалли, адам вагьес х1ейрар.* – Не съев пуд соли, невозможно узнать человека: наставление (невозможность действия).

#### Библиографический список

1. Сулейманов А.А. *Морфология даргинского языка (морфологическая структура частей речи)*. Махачкала: Изд-во «Юпитер» 2003.
2. Писки Мях. *Избранное. Сборник стихотворений*. Дагестанское книжное издательство. Махачкала, 2009.
3. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала. ДГУ, 2014.
4. Шведова Н.Ю. *Очерки по синтаксису русской разговорной речи*. Москва: Изд. АН СССР, 1960.
5. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке. *Труды Института русского языка*. Т. II. АН СССР. Москва; Ленинград: Изд-во АН СССР, 1950: 38 – 77.
6. Цейтлин С.Н. Некоторые типы модальных ситуаций в современном русском языке. *Функциональный анализ грамматических аспектов высказывания*: Межвуз. сб. науч. трудов. Ленинград: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985: 16 – 22.

#### References

1. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka (morfologicheskaya struktura chastej rechi)*. Mahachkala: Izd-vo «Yupiter» 2003.
2. Piski Myah. *Izbrannoe. Sbornik stihotvoreniy*. Dagestanskoe knizhnoe izdatel'stvo. Mahachkala, 2009.
3. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala. DGU, 2014.
4. Shvedova N.Yu. *Ocherki po sintaksisu russkoj razgovornoj rechi*. Moskva: Izd. AN SSSR, 1960.
5. Vinogradov V.V. O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom yazyke. *Trudy Instituta russkogo yazyka*. T. II. AN SSSR. Moskva; Leningrad: Izd-vo AN SSSR, 1950: 38 – 77.
6. Cejtin S.N. Nekotorye tipy modal'nyh situacij v sovremennom russkom yazyke. *Funkcional'nyj analiz grammaticheskikh aspektov vyskazyvaniya*: Mezhvuz. sb. nauch. trudov. Leningrad: Izd-vo LGPI im. A.I. Gercena, 1985: 16 – 22.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 82

**Bakhshaliyeva S.M.**, doctoral postgraduate, Baku Slavic University (Baku, Azerbaijan), E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

**MEMOIR-CONFIDENTIAL FORMS OF STORYTELLING IN A MODERN AZERBAIJANI NOVEL.** The article is dedicated to memoir-confessional forms of narration in modern Azerbaijani prose. Despite the fact that many memoirs and diaries are written and published, so far memories in Azerbaijani literary criticism have not been widely studied. From this point of view, the study of the stages of emergence, formation and development of Azerbaijani memoir literature is one of the tasks of the modern novel, and this is the relevance of this study. The theoretical significance of the research is in an attempt to present a comprehensive analysis of memoirs and confessional forms on the material of the modern Azerbaijani novel. Practical significance is determined by the possibility of using the results in the practice of teaching, in further research work on this problem.

**Key words:** memory, biography, memoirs, prose, ideology, worldview, literature.

**С.М. Бахшалиева**, докторант, Бакинский славянский университет, г. Баку, Азербайджан, E-mail: bitkovskayay@inbox.ru

## МЕМУАРНО-ИСПОВЕДАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ РОМАНЕ

Статья посвящена мемуарно-исповедальным формам повествования в современной азербайджанской прозе. Несмотря на то, что многие мемуары и дневники были написаны и опубликованы, до сих пор не были широко исследованы воспоминания в азербайджанской литературной критике. С этой точки зрения изучение этапов возникновения, формирования и развития азербайджанской мемуарной литературы является одной из задач современного романа и это составляет актуальность данного исследования. Теоретическая значимость исследования заключается в попытке представить комплексный анализ мемуарно-исповедальных форм на материале современного азербайджанского романа. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов в практике преподавания, в дальнейших исследовательских работах по данной проблеме.

**Ключевые слова:** воспоминание, биография, мемуары, проза, идеология, мировоззрение, литература.

### Введение

Мемуары являются одними из основных жанров художественного творчества. Примеры этого жанра основаны на памяти отдельных людей. Мемуары отличаются от других письменных источников памяти прошлых лет. С помощью памяти важные исторические факты рисуются через описание ежедневных действий мемуаров и описание окружающих людей. Память является одним из результатов сложных отношений между человеком и внешним миром. Но это не пассивное отражение событий, а скорее это связано с экспериментальной деятельностью человека. Суть воспоминаний – это активная особенность событий, отражающих память. Воспоминания-мемуары прошли долгий исторический путь развития и в азербайджанской новой прозе, они появились в нескольких аспектах. Хотя они разделены на «Путевые заметки», «Биографии», «Воспоминания» и т. д., большинство из них буквально написаны как литературное произведение, но были представлены в творчестве авторов. Корни воспоми-

наний уходят в устную народную литературу и сформировались в двадцатом веке как жанр.

Воспоминание – это не только форма повествования, но и точка зрения. Воспоминание персонажа или автора о ком-либо в сюжете идентифицирует события и участников, пространство и время, отношение. Угол зрения является одной из широко используемых категорий поэтики.

### Основная часть

Одной из основных проблем, которые необходимо учитывать при внутреннем текстовом решении, является обнаружение углов зрения в повествовании. Угол зрения охватывает весь художественный текст и, следовательно, можно определить намерения писателя в его творчестве.

Память автора о ком-либо или о чем-либо актуализируется в практике повествования новой азербайджанской прозы. Автор получает возможность взаимодействовать с событиями как посторонний. Поскольку писатель Эльчин знает

все об образах романа «Смертный приговор», он осознает чувства героев, их прошлое, семейное положение, их мысли и даже сны, которые они видят [1].

Личность автора, как основного создателя жанра мемуаров, заключается в его конструктивной точке зрения. Объективность автора заключается в объективном понимании прошлого с присущей ему характеристикой любого мемуара, его уникальной единой формой. Поэтому иногда обвинять авторов в запоминании субъективности – не что иное, как нарушение закона о жанре мемуара. Это равносильно попытке искусственно завоевать её.

Мемуары, с другой стороны, написаны автором о собственной жизни, но имеют больше общего с повествовательной литературой, чем с биографией с точки зрения стиля. Вместо того, чтобы рассказывать обо всей жизни человека, мемуары рассказывают только об определённом периоде времени или об определённой сюжетной линии жизни автора. Многие мемуары посвящены депрессии, злоупотреблениям, наркотикам или, с другой стороны, необычным, изменяющим жизнь событиям. Они также могут происходить от знаменитостей и известных личностей, но обычно они ограничиваются книгами, написанными кем-то другим. Эти книги просто принимают менее формальный стиль мемуаров для привлекательности массового рынка. Мемуары более индивидуальны по стилю и тону, чем автобиографии, причем последние более креативны и менее формальны.

Подобно литературной литературе, мемуары выходят за рамки рассказывания историй. Они представляют собой интимные описания жизни человека или важного исторического события, которые выходят за рамки традиционной автобиографии и стремятся придать читателю некоторую мудрость. Благодаря опыту писателя, мемуары способны дать представление не только о жизни автора, но и о мире (и человечестве). Они позволяют читателям по-новому взглянуть на сложные вопросы, включая любовь, расу, образ жизни и многое другое. В мемуарах, наполненных лирической прозой и изобразительными форматами, есть все, что любят читатели художественной литературы.

В начале двадцатого века в азербайджанской прозе интерес к мемуарным произведениям возрос. С широким спектром возможностей писатели и поэты также проверили свое перо в незабываемом жанре.

Как мы уже отметили, в работах, обогащающих азербайджанский запоминающийся жанр XX века, социально-экономическое положение периода, с одной стороны, и жизнь и деятельность мемуаров были изображены на фоне общественных событий. Армяно-мусульманская резня и её причины, воспоминания о Молле Насреддине, необходимость её создания, ее идеология и политическое значение освещались различными способами в отношении мировоззрения мемуаристов. Таким образом, изучение мемориальных произведений не может создать определенного представления о способности мемуара оценивать уровень его мировоззрения наряду с идеологической и политической позицией мемуариста.

Несмотря на то, что мемориальная литература Азербайджана была создана в начале 20-го века, её первые примеры, корни уходят в древние времена, и имеют долгую историю написания памятных произведений в нашей литературе. Средневековые поэты не писали сочинений, отражающих их воспоминания, биографии и вообще жизнь и творчество.

В литературных исследованиях Азербайджана в основном исследовались воспоминания, путешествия, эпистолярные жанры, а произведения, написанные в других жанрах, были исключены из исследования.

Известно, что мемуарная литература в основном зиждется на памяти, если оно основано на воспоминаниях, это не важно для писем. Заметки здесь могут быть синхронизированы, а не ретроспективны. С этой точки зрения мы находим, что художественные произведения больше подходят для классификации мемуаров, дневников, писем (хотя этот жанр не развит сегодня, но он важен в классификации художественно-документального фильма, написанного в начале века), путевых книг, буклетов. Автор автобиографических произведений предпочитает не документы, а воспоминания. В биографических работах автор пытается уточнить факты, которые совершенно неточны, ссылаясь на дополнительные документы или воспоминания других людей.

Из-за большого количества ежедневных и мемориально-автобиографических произведений в азербайджанской литературе исследование художественно-документальной прозы имеет особое значение.

Травматическая память используется в качестве угла зрения в романе «След» Махеда Исмаила. Поэт свое воспоминания о детстве или опыт памяти реализует в сюжете романа. Герой произведения, Мурад, является альтер-эго автора. Рустам Камал пишет: «Хронотоп – это «жанр структурного закона». В зависимости от жанра можно отличить, например, хронотопы приключенческих романов, хронотопы биографических и автобиографических романов, фольклорные хронотопы, хронотопы рыцарского романа» [2, с. 105].

Как и у героев Дастана, у Мурада есть атрибуты (лошадь и оружие). Даже описание лошади напоминает описания из фольклора: «... газель с когтями, белая чолка ...».

Комплекс безотцовства может быть связан с автобиографией писателя. В романе отцы представлены в связи со смертью умерших. Жизнь Мурада также называют «тем миром», миром смерти [3].

Автор буквально получает психотерапевтические эффекты, рассказывая о судьбе Мурада. Это способ избавиться от детских воспоминаний. Поэтому

этическое воображение поэта переводит события и личности в мифологические хронотопы. Цыганка ему говорит: «Не забывай, что твоя жизнь похожа на грецкий орех, который ты продаешь сегодня, крепкая и невредимая».

Роман театроведа и писателя А. Талибаде имеет четыре главы. В романе «Модель бабочки. 102» напоминающий модус имеет сюжетобразующее значение. В романе можно заметить автобиографические и ретроспективные ассоциации.

Герой произведения живет в энергии и судьбе трех имен (Асад, Гюндюз и Октай). Когда Асаду был годик, его стали называть Гюндюзом. На самом деле этим же все изменилось. Структура романа является основной единицей времени между героем и автором, которая заменяет друг друга. Автор проникает в память о прошлом героя. Воспоминание представляет собой «прошлую» систему времени, код входа в систему хронологических ценностей (4). М. Вахидова отмечает, что «хотя автор пронизывает прошлое воспоминаниями, он не имеет силы влиять на него. Прошлое является частью сегодняшнего дня, и как бы мы ни старались убежать, оно не оставляет нас в нашей жизни. Человек пытается оторваться от прошлого, боль воспоминаний сжигает его, сокрушая под тяжестью переживаний» [5, с. 234]. Октай подсознательно считает себя виновным в смерти семилетнего Асада. Эта тяжелая травма преследует его всю жизнь, и он постоянно переживает. Чувство вины хранит воспоминания о детстве. Асад отправляет своему сыну Туралу различные электронные письма. Эти сигналы возвращают автора к прошлому, и большая часть романа написана в форме ретроспективного сюжета [4, с. 235].

Как и Клим Самгин М. Горького, Октай погружен в риторические вопросы. Признание в романе является одним из аспектов покаяния. Позиция автора определяется сложным общением с героем-рассказчиком.

Одним словом, суть романа основана на логике памяти, план выражения повествования зависит от необратимого потока памяти. Кольца сюжета стали хаотичными и паракеническими в эпизодах, фрагментах и лирических рифмах. «Но автор не забывает об акценте на художественном произведении, композиции; пытаясь «управлять» картой памяти вокруг тех или иных лиц, личностей. События постепенно продвигаются вперед, собирая вокруг дедушку, бабушку и отца ..., персонажей матери, героическую молодость, гражданство, мудрость, как эпическую реальность, так и образное значение» [6, с. 114].

В романе можно сказать, что воспоминания имеют «генетически-биографическое начало»: автор начинает с воспоминаний о своем дедушке и переходит к отцу и себе, своему сыну.

Эти воспоминания воплощены в сюжетной фактуре романа в виде лирических ритуалов. Такие воспоминания как «Хрупкое сердце моей матери», «Любовь сестры», «Любовь брата» относятся к таким. Как следует из этих имен, эти воспоминания производятся как поэтические стихи, а семейная любовь – эпическая поэма этих историй. Она дарит свои воспоминания о своем дяде.

Возможно, сила кода воспоминаний в том, что в повествовании есть искренность и сила. Мы согласны с критиком Т. Алишаноглу в том, что «в повествовании А. Рагимова есть способность живого организма, способность впечатлять, захватывать реальность читателя, магию» [6, с. 113].

Особое внимание уделяется таким способам повествования как «поток сознания», сон, монолог – исповедь и т. д. Сюда также можно добавить способ монтажа. Воспоминания, покаянно-исповедальные элементы позволяют автору определять формы повествования. Потому что форма – это микроэлементы как художественной структуры, так и сущности структуры с ее целостностью и полнотой. Диалог – это форма общения, глубокая речь, даже метафора, эпитет, повторяющаяся форма.

С 90-х годов 20-го века в азербайджанской прозе на первый план вышла «историческая память». Критик Н. Гахраманлы справедливо заявил, что отражение репрессий в нашей литературе – это не только страхи и страхи тех лет не в рамках сети ГУЛАГ, но и серьезное приключение культуры, науки и духовности. Это не просто противоположность имиджу «врага народа», но невинная жертва режима, интеллектуальная судьба. Тема репрессии – изгнания является актуальной. Эта тема занимает важное место в работе Махеда Оруджа «Переселение». Здесь говорится об изгнаниях азербайджанских турок со своих исконных земель, о бедствиях и страданиях [7].

В основе романа М. Оруджа «Переселение» лежит память автора, изображены депрессии азербайджанцев, депортированных из Армении в 1948 – 1953 гг. Неслучайно литературный критик Азиз Алекперли назвал одну из своих статей «Автор, изображающий боль».

Член-корреспондент НАНА Т. Алишаноглу также обращает внимание на «боль» дискурса в творчестве писателя. Он пишет о повести «Переселение» Оруджа: «... Судьба азербайджанцев, изгнанных из Армении в 1987 – 88 годах по следам событий хорошо слышна в атмосфере произведения. Несмотря на его социальность, философское настроение является причиной того, что человеческая боль перегружена тюркской мифологией» [6, с. 35].

Хотя достоинства произведений искусства были изучены, форма и типы, а также методы повествований были детально проанализированы.

Роман-трилогия Гумрал Сейид Гусейн кызы Садыбаде «Каспий – последний дом», изданный в 1991 году, касается не только личной трагедии С. Гусейна. Трагедия эпохи, несправедливость времени и несправедливость общества раскрываются перед лицом бесчестного человеческого достоинства.

Автору было семь лет, когда арестовали его отца Сейида Гусейна и его мать Умгульсум. Главным героем романа является Умгульсум. Умгульсум – двоюродная сестра М. Расулзаде, а также талантливый поэт. Г. Садыгзаде создал яркий образ национальной азербайджанской женщины с интересными деталями и портретами. Роман состоит из детских воспоминаний и разговоров других свидетелей. Трагедии, которые случились в этой семье, жестокая ссылка в Казахстан, безвременная смерть его брата Джигата и т. д. характеризуется болью в сердце. Автор романа утверждает, что люди формируются в семье как личность и воспитываются на основе примера своих родителей. История семьи Сейида Гусейна очень интересная, которая станет примером для поколений искренних и благородных качеств (8).

Память писателя неотделима от воображения. Он управляет прошлым силой воображения, как он хочет, как он представляет его.

Иногда воображения требуют автобиографической точности от автора. В своей работе они ищут признаки, отражающие личную жизнь писателя. Вообще сама проза автобиографична. Писатель любит эгоцентризм, вымышленные события в собственном «я». Этот мир является предметом его глубоких наблюдений. Как наблюдатель он удаляется от субъекта. Хорошее описание в современной прозе всегда превосходит повествование. Это как последний роман является прощанием с этим миром. Он возвращается к последнему, оглядывается назад и выясняет, какие ценности теряют память общества.

Молодой писатель Абульфат Мададоглу написал роман «Семь осужденных в Тифлисе» из 28 фрагментов, которые он узнал из разных событий. Фрагментарные воспоминания вписываются в структуру и содержание романа (9). «Фундаментальные образы прошлого и настоящего, симуляция общественной жизни и ее ограниченная форма составляют высшие уровни работы, написанной в современной романской традиции» [10, с. 3].

Роман Ш. Агаяра «Харами» посвящен карабахской проблеме, но здесь также есть мемуары. Харами – это название пустыни, населенной беженцами на юге Азербайджана, в которой обитают змеи. Герой произведения Самандар хочет установить свои собственные правила и создать патриархальный мир после того, как он становится беженцем. «Харами» раскрывает патриархальный мир, созданный одним из последних магов с личностными ценностями – Самандаром, в опустошенном и разоблаченном виде. Успех этой работы состоит в том, чтобы осветить проблемы с национальной памятью и преодолеть эти моменты в различных ситуациях [11].

Публицистические тенденции очевидны в автобиографическом направлении романа. Многие критики говорят, что это дефект романа. Т. Алишаноглу пишет: «Давайте поговорим о публицистике. Как автор поднимает всю эту историю жизни? Если бы только одна из историй, идей, мыслей писателя-отца войны,

который только что засвидетельствовал реалии войны, была представлена одна, или воспоминания о Нармин Кемаль, что было бы хуже, это было бы великим и смелым делом. Может быть, тогда между тем количеством поездов, которые были сброшены с этой стороны, будет уменьшено или уменьшено напрямую; мы не будем обмануты героем, намерением и загадками» [6, с. 307].

#### Выводы

В заключении можно прийти к выводу, что произведение, отражающее личность автора, называется воспоминанием. В литературной критике литература-воспоминание также называется мемуаром. Основываясь на этом жанре, вспоминаются ежедневные заметки или рассказы писателя. Воспоминания часто не имеют единой сюжетной линии.

Изучение литературы и культуры каждого народа означает изучение истории этого народа. Потому что не может быть истории людей, у которых нет культуры или литературы. С этой точки зрения важную роль играет исследование творчества азербайджанской мемуарной литературы и отдельных ее представителей. Несмотря на то, что многие мемуары и дневники были написаны и опубликованы, изучение воспоминаний в Азербайджане по литературной критике еще не решено. С этой точки зрения этапы возникновения, формирования и развития азербайджанской мемуарной литературы были одной из задач, которые необходимо изучить.

Мемуары, в отличие от биографий или автобиографий, которые тщательно исследуются, происходят из памяти автора и часто содержат известные сведения. Автор будет манипулировать своим прошлым, чтобы улучшить историю – либо перемещая события вокруг, объединяя несколько людей в одного, либо меняя сцену события, чтобы создать лучший эмоциональный кульминационный момент.

Мемуары подпадают под категорию автобиографии, но используется в качестве ее поджанра. Основное различие между мемуарами и автобиографией заключается в том, что мемуары – это централизованное и более конкретное повествование, в то время как автобиография охватывает всю жизнь человека со сложными деталями, такими как детство, семейная история, образование и профессия. Мемуары являются конкретными и целенаправленными, рассказывают историю чьей-то жизни, фокусируются на важном событии, которое произошло в определенное время и в определенном месте.

Таким образом, воспоминания во второй половине XX века и первых годах нашего столетия обогатили азербайджанскую мемуарную литературу новыми примерами. В этом смысле человек, который является эпицентром эпохи, приобрел незаменимое значение для того, чтобы перенести моральный облик человека в будущее со всеми его оттенками, и, что наиболее важно, сформировал особый этап в более полном и всестороннем развитии нашей мемуарной литературы.

#### Библиографический список

1. Эфендизаде Э. *Смертный приговор*. Перевод на русский Т. Ивановой. Available at: <http://ebooks.azlibnet.az/book/aPqQ8h96.pdf>
2. Расулов Р. «*Китаби-Деде Коркут*»: речевые жанры и поведенческая поэзия. Баку, 2013.
3. Исмаил М. *След*. Баку, "Teas Press", 2015.
4. Талыбзаде А. *Модель бабочки*. 102. Журнал «Азербайджан», Баку, 2008; 5.
5. Вахидова М. *Экскурсия в прошлое на крыльях бабочек*. Tangid.net. 2011; 8.
6. Алишаноглу Т. *Сеймур Байджан во «вражеском лагере»*. Tangid.net. 2012; 9.
7. Орудж М. *Переселение*. Баку, «Наргиз», 2016.
8. Садыгзаде Г. *Каспий – последний дом*. Баку, Гянджлик, 1991.
9. Мададоглу А. *Семь осужденных в Тифлисе*. Баку, 2014.
10. Башкечид Э. Предисловие. *Семь осужденных в Тифлисе*. Баку, 2014.
11. Агаяр Ш. *Харами*. Баку, «Ганун», 2011.

#### References

1. 'Efendizade E. *Smertnyy prigovor*. Perevod na russkij T. Ivanovoj. Available at: <http://ebooks.azlibnet.az/book/aPqQ8h96.pdf>
2. Rasulov R. «*Kitabi-Dede Korkut*»: rechevye zhanry i povedencheskaya poeziya. Baku, 2013.
3. Ismail M. *Sled*. Baku, "Teas Press", 2015.
4. Talybzade A. *Model' babochki*. 102. Zhurnal «Azerbajdzhan», Baku, 2008; 5.
5. Vahidova M. *Ekskursiya v proshloe na kryl'yah babochek*. Tangid.net. 2011; 8.
6. Alishanoglu T. *Sejmur Bajdzhan vo «vrazheskom lagere»*. Tangid.net. 2012; 9.
7. Orudzh M. *Pereselenie*. Baku, «Nargiz», 2016.
8. Sadygzade G. *Kaspij – poslednij dom*. Baku, Gyandzhlik, 1991.
9. Madadoglu A. *Sem' osuzhdennyh v Tiflise*. Baku, 2014.
10. Bashkechid E. *Predislovie. Sem' osuzhdennyh v Tiflise*. Baku, 2014.
11. Agayar Sh. *Harami*. Baku, «Ganun», 2011.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 811.11

Zaydieva L.M., senior teacher, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: Archi.luda@mail.ru

**OBSERVATIONS OVER THE FUNCTIONAL NATURE OF THERE AS AN INTRODUCTORY WORD.** The article reveals the contents of the concept of introductory there in English grammar, which is regularly used in speech. The purpose of the article is to use grammatical constructions, namely, with semantic verbs and a deeper analysis of there and its use in various grammatical structures: with modal verbs + be; with proper and specific names as a subject; with infinitive; with complex to be; with a gerund. The researcher considers the fact that in modern English, the introductory there is a completely different word that has no independent meaning and does not carry a semantic load. The main attention in the work is focused on the consideration in more detail of each of the mentioned cases of its use.

**Key words:** there, there is, to be, likely, probably, possibly, introductory, verb, use.

Л.М. Зайдеева, преп. каф. английского языка, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала,  
E-mail: Archi.luda@mail.ru

## НАБЛЮДЕНИЯ НАД ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРИРОДОЙ ВВОДНОГО *THERE*

Статья раскрывает содержание понятия вводного *there* в английской грамматике, которое регулярно употребляется в речи. Целью данной статьи является освещение его использования в грамматических конструкциях, а именно со смысловыми глаголами и более глубокий анализ вводного *there*. Анализ использования в различных грамматических конструкциях; с модальными глаголами + *be*; с именами собственными и конкретными именами нарицательными в качестве подлежащего; с инфинитивом; с герундием. В современном английском языке вводное *there* представляет собой совершенно иное слово, не имеющее самостоятельного значения и не несущее смысловой нагрузки. Основное внимание в работе акцентируется на рассмотрении более подробно каждого из названных случаев употребления вводного *there*.

**Ключевые слова:** *there, there is, to be, likely, вероятно, возможно, вводное, глагол, употребление.*

В данной статье нами будет рассматриваться употребление вводного слова *there*, которое придаёт устной и письменной речи свойственное только английскому своеобразие. Вводное *there* производное от наречия *there*, употребляемого как обстоятельство места. С методической целью в отечественных пособиях по английской грамматике слово *there* либо считают формальным подлежащим, либо включают в состав сказуемого, объединяя с последующим глаголом. Реальным подлежащим в предложениях с вводным *there* является слово или словосочетание, следующее за сказуемым и имеющее, как правило, неопределённый характер. Обосновывается идея о том, что, предложения с вводным *there* используются в речи, когда хотят подчеркнуть наличие, существование, появление какого-либо лица или предмета в определённом месте либо совершение некоторого события в определённый момент или период времени. В подобных повествовательных предложениях, когда в силу сложившихся языковых традиций сказуемое предшествует подлежащему (так как именно оно, а не подлежащее несёт основную смысловую нагрузку, что в английском языке кроме рассматриваемого случая возможно лишь в вопросительных предложениях и в ряде эмфатических конструкций), слово *there* «указывает» обратный порядок слов, создавая видимость предшествования «подлежащего» сказуемому, видимость прямого порядка слов. Это позволяет формально оставаться в рамках нормативной английской грамматики

Слово *there* получило название «вводное», «предваряющее» благодаря своей грамматической функции: вводить сказуемое и предшествовать ему и подлежащему (т. е. предварять, опережать их). В оригинальной литературе по английской грамматике вводное *there* носит название «prerogatory subject» [1].

За редким исключением в отечественных учебниках грамматики английского языка в качестве сказуемого после вводного *there* приводятся лишь личные формы глагола *to be*, например:

**There are several most beautiful ancient churches in this town – В этом городе есть несколько прекрасных древних церквей.**

**There has never been any light in her room – В её комнате так и не зажегся свет.**

**There was a girl water-skiing on the lake – По озеру на водных лыжах каталась девушка.**

Между тем различная по стилю оригинальная англо-американская литература разных жанров содержит многочисленные примеры, в которых вводное *there* употребляется как с различными глаголами, близкими по значению глаголу *to be*, так и с более сложными грамматическими конструкциями (синтаксическими комплексами, модальными глаголами + *be*), а также с подлежащими конкретного характера (именами собственными или нарицательными с определённым артиклем).

Целью статьи является анализ изучения употребления вводного *there*, а именно со смысловыми глаголами; с модальными глаголами + *be*; со сложным подлежащим; с именами собственными и конкретными именами нарицательными в качестве подлежащего; с инфинитивом; с герундием.

Хотя упомянутые случаи не столь часты в разговорной речи, как оборот *there + to be*, они весьма характерны для речи письменной.

Прослеживается, что нормативный письменный английский язык един во всем англоговорящем мире, поскольку представляет собой свод законов, правил и стандартов, обязательный для всех лиц, пишущих по-английски. Оборот с вводным *there* является одним из элементов, входящих в нормативы английской письменной речи. Этот элемент не удаётся, пожалуй, заменить каким-либо иным оборотом речи без искажения смысла сообщения

### Употребление вводного *there* со смысловыми глаголами

Вводное *there* может употребляться с рядом смысловых глаголов, имеющих лексико-семантические значения, близкие глаголу *to be*.

В современной лингвистической литературе не существует общепринятой семантической классификации глаголов. Ниже нами предлагается классификация, которая базируется на *статической* или *динамической* обусловленности действия, описываемого тем или иным глаголом. Согласно данной классификации глаголы делятся на 4 класса:

(1) класс **устойчивых состояний**: быть, существовать, иметь место, находиться, оставаться, пребывать;

(2) класс **неустойчивых состояний**: появляться, возникать, случаться, совершаться, раздаваться, прибывать, оказываться, происходить;

(3) класс **устойчивых, установившихся процессов**: идти, двигаться, следовать, распространяться;

(4) класс **неустойчивых процессов** (процессов в ходе их начала или становления): делаться, становиться, представляться, превращаться.

Приведем список некоторых глаголов с указанием номера группы лексико-семантических значений. [2]

(1) *lie* – быть, оставаться в каком-л. положении, лежать:

**There lay a big stone the road – Среди дороги лежал большой камень.**

(1) *live* – жить, существовать, обитать:

**There lived an old man and an old woman – Жили-были старик со старухой.**

(1) *exist* – существовать, жить, быть, находиться:

**There exists an interesting theory on this subject – По этому вопросу существует интересная теория.**

(1) *stand* – стоять, оставаться в силе, плодиться, быть расположенным:

(1; 2; 4) *come* – быть, находиться в каком-л. месте; приходить, подходить, прибывать, случаться, происходить, делаться, становиться:

**There comes an end to everything – Всему приходит конец.**

(1; 2; 4) *go* – оставаться, постоянно холиться в каком-л. положении или состоянии; происходить; делаться, становиться:

(2) *appear* – показываться, появляться:

**There appeared an opportunity for me to buy a car – У меня появилась возможность купить машину.**

(2) *arise* – появляться, возникать: **There arose a lot of problems – Возникло много проблем.**

(2) *arrive* – прибывать: **There arrived a handsome young man in the village – В деревню приехал молодой человек приятной наружности**

(2) *emerge* – появляться, всплывать, выясняться, возникать: **There emerges a question of getting the money for the trip – Возникает вопрос, где достать деньги на поездку.**

(2) *enter* – входить, проникать, вступать:

**Suddenly there entered a stranger dressed all in black – Неожиданно вошел незнакомец, весь в черном.**

(3) *follow* – следовать, сменять:

(4) *circulate* – распространяться, передаваться, циркулировать, иметь хождение: **There circulated stories about brave soldiers – Ходили рассказы о бесстрашных солдатах.**

(4) *seem* – казаться, представляться, выглядеть: **There seemed a good deal of lineage, when we put it all together – Когда мы сложили все в кучу, багаж наш выглядел внушительно.**

(2, 4) *sound* – звучать; казаться, производить впечатление:

**There sounded a good deal of thunder – Раздались мощный раскаты грома** [3].

Употребление вводного *there* с модальными глаголами + *be*

В данном случае смысловое значение каждого из представленных ниже оборотов по сути не отличается от оборота *there + to be*, однако сказуемое приобретает модальный оттенок или выступает в одном из косвенных наклонений. Приведем примеры.

*can be*: **There can be a chance for you – У тебя может быть шанс.**

*could be*: **If the police had not closed the road there could have been an accident any moment – Если бы полиция не перекрыла движение, в любой момент мог бы произойти несчастный случай.**

*may be*: **There may be a chance for you – Возможно, у тебя есть шанс.**

*might be*: **There might be drinks on the table if you wait a bit – Если вы немного подождете, возможно, подадут напитки.**

*must be*: **There must be somebody at home – Должно быть, дома есть кто-то.**

*ought to be*: **There ought to be traffic lights here – Здесь должен быть светофор.**

*should be*: **It is doubtful that there should be a chance for you – Сомнительно, чтобы у тебя был шанс.**

would be: But for the climate, there would be perfect life there – Если бы не климат, жить там было бы прекрасно.[4]

#### Употребление вводного there с именами собственными и конкретными именами нарицательными в качестве подлежащего

В статье исследуются характерные признаки, того что вводное there не употребляется с подлежащими, которые носят конкретный характер, например:

James was at the party (а не There was James at the party).

The window was closed (а не There was the window closed).

Однако в тех случаях, когда требуется, например, выделить особенность, уникальность подлежащего, дать объяснение какого-либо явления или события, заострить внимание на возможном решении проблемы с помощью уже известных лиц или предметов, допускается (а иногда и является предпочтительным) употребление вводного there. Часто при этом высказывание приобретает эмфатический характер, например:

There was George, throwing away in hideous sloth the inestimable gift of time... – А вот Джордж, поддавшись отвратительной лени, просто-напросто убивал время – этот бесценный дар.

There he lay... on his back, with his mouth wide open – А он... он лежал на спине с широко открытым ртом.

George fancies he is ill; but there's never anything really the matter with him, you know – Джордж воображает, что он болен: но, уверяю вас, что он здоров как бык.

#### Употребление вводного there с инфинитивом

Довольно часто вводное there может употребляться как элемент сложного дополнения (Complex Object) с последующим инфинитивом (глаголом to be или одним из его лексико-семантических эквивалентов), например:

I don't want there to be any more trouble – Я больше не хочу неприятностей

Would you like there to be a meeting to discuss the question? – Давайте устроим совещание для обсуждения этого вопроса

Возможно также употребление вводного there в конструкциях с предлогом for, например:

I am anxious for there to be plenty of time for discussion – Я очень хочу, чтобы у нас было достаточно времени для дискуссии.[5]

#### Употребление вводного there со сложным подлежащим

Вводное there употребляется со сложным подлежащим (Complex Subject) в предложениях, где не указывается источник информации. В сказуемые в таких предложениях входят:

1) глаголы умственного восприятия в страдательном залоге; allege – утверждать, ссылаться; assume – предполагать, допускать believe – думать, полагать, считать; claim – требовать, утверждать, заявлять; consider – считать, рассматривать, полагать; declare – объявлять, признавать; discover – узнавать, обнаруживать; estimate – подсчитывать, прикидывать; expect – ожидать, предполагать, полагать, думать; feel – полагать, считать, чувствовать; find – считать, приходиться к заключению; intend – намереваться, подразумевать; know – знать; mean – намереваться, означать; observe – заметить, сказать; presume – предполагать, полагать, допускать, считать; prove – доказывать, подтверждать; report – сообщать, рассказывать, докладывать; reveal – открывать, разоблачать, показывать, обнаруживать; say – говорить, утверждать; see – видеть, понимать, сознавать; show – показывать, демонстрировать; suppose – предполагать, полагать, допускать, думать think – думать, считать, полагать, ожидать, предполагать; understand – понимать, узнавать, (у)слышать, предполагать;

Приведём примеры.

There are thought to be more than 3,000 different languages in the world (=It is thought that there are more than 3,000 different languages in the world) – Полагают, что в мире насчитывается более 3000 различных языков.

There was said to have been a great quarrel between them last week (=It was said that there had been a great quarrel between them last week) – Поговаривали, что на прошлой неделе они крупно поссорились.

There is considered to be little chance of the plan succeeding (It is considered that there is little chance of the plan succeeding) – Считают, что у этого проекта мало шансов на успех.

#### Библиографический список

1. Англо-русский и русско-английский словарь. Москва: Русский язык, 2000.
2. Ермолович Д.И. Англо-русский словарь персоналий. Москва: Русский язык, 1999.
3. Мюллер В.К. Новый Англо-Русский словарь. Москва, 2001.
4. Качалова К.Н., Израилевич Е.Е. Практическая грамматика английского языка. Москва: ТОО «ЮНВЕС», 1998.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Русский язык, 1984.
6. Кутузов Л. Практическая грамматика английского языка. Москва: BERL, 1998.
7. Миловидов В. 120 секретов английского языка. Москва: Рольф, 2001.
8. Пархамович Т.В. 1000 русских 1000 английских идиом. Минск: ООО «Попурри», 2003.

#### References

1. Anglo-russkij i rusko-anglijskij slovar'. Moskva: Russkij yazyk, 2000.
2. Ermolovich D.I. Anglo-russkij slovar' personalij. Moskva: Russkij yazyk, 1999.
3. Myuller V.K. Novyj Anglo-Russkij slovar'. Moskva, 2001.
4. Kachalova K.N., Izrailevich E.E. Prakticheskaya grammatika anglijskogo yazyka. Moskva: TOO «YuNVES», 1998.

Следует отметить, что если по смыслу высказывания требуется употребление вводного there с рядом других глаголов умственного восприятия, с которыми сложное подлежащее не употребляется (а именно: admit – допускать, признавать; agree – соглашаться; announce – объявлять, заявлять, докладывать; decide – решать; establish – устанавливать; explain – объяснять, толковать; fear ожидать (неприятностей); hope – надеяться, уповать, предвкушать; mention упоминать, ссылаться на; notice – намечать, отмечать, предупреждать, уведомлять; object – возражать, протестовать; promise – обещать, уверять; propose – предлагать, предполагать, намереваться; recommend – рекомендовать советовать; regret – сожалеть; request просить, запрашивать, предлагать state – заявлять, утверждать, излагать suggest – предлагать, советовать), то высказывание строится как сложное безличное или неопределённо-личное предложение с вводным there в придаточном предложении, например: It is stated that there is little chance of the plan succeeding (а не There is stated to be little chance the plan succeeding) – Утверждают, что у этого проекта мало шансов на успех.

2) глаголы, употребляемые в действительном залоге, + to be:

Appear to be:

There appears to have been an accident – По-видимому, произошёл несчастный случай.

Chance to be:

There chanced to be some body at home – Кто-то случайно оказался дома.

Happen to be:

There happens to be a lecture going on – Оказывается, лекция продолжается.

Prove to be:

There proved to be no truth in this article – Оказалось, что в этой статье нет достоверной информации.

Seem to be:

There seems to be no reason for alarm – Кажется, нет причин для беспокойства.

Tend to be:

There tends to be hostility when the mother and the daughter-in-law stay in the same house – Когда свекровь и невестка живут вместе, у них могут и сложиться отношения.

Turn out to be:

There turned out to be a lot of problems – Обнаружилось множество проблем.

3) сочетание used to be:

There used to be two churches in our town before the war – До войны в нашем городе был две церкви.

4) глагольные конструкции, имеющие модальный оттенок:

to be apt – вероятно, возможно to be bound – непременно, обязательно to be certain – определённо to be liable – вероятно, возможно to be (un)likely – (не)вероятно, [6].

There is sure to be trouble when she gets in letter – Наверняка будут неприятности, когда она получит его письмо.

Do you think there is likely to be snow? – Ты думаешь, пойдёт снег?

#### Употребление вводного there с герундием

Возможно употребление вводного there в предложениях, имеющих в качестве подлежащего сочетание «по + gerund». Этот комплекс используется для выражения невозможности, например:

There is no denying the fact that all the neighbors like her – Нельзя отрицать того, что все соседи любят ее.

There is no getting over it – Никуда от этого не уйдешь.

Возможно также употребление вводного there в герундиальных комплексах, выполняющих функцию определения (как правило, после существительных с предлогами of или for), например [7]:

What is the chance of there being an election this year? – Какова вероятность того, что в этом году состоятся выборы?

**Заключение.** На основе изучения использования вводного there с различными грамматическими конструкциями, установлено, что вводное слово there может иметь различные грамматические и лексические значения.

5. Kunin A.V. *Anglo-russkij frazeologičeskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
6. Kutuzov L. *Praktičeskaja grammatika anglijskogo jazyka*. Moskva: BERL, 1998.
7. Milovidov V. *120 sekretov anglijskogo jazyka*. Moskva: Rol'f, 2001.
8. Parhamovich T.V. *1000 russkij 1000 anglijskij idiom*. Minsk: OOO «Popurri», 2003.

Статья поступила в редакцию 23.07.19

УДК 82-92

**Baybatyrova N.M.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: aulova83@mail.ru*

**RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF THE PUBLICISTS OF THE "THIRD WAVE" OF RUSSIAN EMIGRATION.** The article analyses a religious and philosophical paradigm of journalism of Russian emigration abroad. The author considers universal and specialized Christian editions of Russian emigration of the second half of the 20th century. Religious and philosophical views of the authors of the "third wave" of Russian emigration are studied. The empirical base include materials published in emigrant editions of "Seeding", "Sovremennik", as well as religious magazines "Beseda", "Maria", "Vestnik R.H.D.", "Symbol", "Russian Renaissance", produced by the Russians immigrants of the "third wave" in Europe and the United States. The Russian publicists abroad of the second half of the XX century adhered to a variety of religious concepts, the range of which included the ideas of Russian Orthodoxy, cosmopolitan worldview and European philosophy.

**Key words:** Russian abroad, "third wave", journalism, religious publications, philosophical views, emigrant journalism.

**Н.М. Байбатырова**, канд. филол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: aulova83@mail.ru

## РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ПУБЛИЦИСТОВ «ТРЕТЬЕЙ ВОЛНЫ» РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ

Статья посвящена анализу религиозно-философской парадигмы публицистики русского зарубежья. Рассматриваются универсальные и специализированные христианские издания русского зарубежья второй половины XX века. Исследуются религиозно-философские воззрения авторов «третьей волны» русской эмиграции. Эмпирической базой выступили материалы, опубликованные в эмигрантских изданиях «Посев», «Современник», а также религиозных журналах «Беседа», «Мария», «Вестник Р.Х.Д.», «Символ», «Русское возрождение», выпускаемых русскими эмигрантами «третьей волны» в Европе и США. Автор подчеркивает, что публицисты русского зарубежья второй половины XX века придерживались самых разных религиозных концепций, спектр которых включал идеи русского православия, космополитическое мировоззрение и европейскую философию.

**Ключевые слова:** русское зарубежье, «третья волна», публицистика, религиозные издания, философские взгляды, эмигрантская публицистика.

Религиозно-философские воззрения писателей, публицистов, журналистов, эмигрировавших из Советского Союза во второй половине XX века, были весьма разнообразны и зачастую полярны. Авторы, родившиеся, выросшие и получившие образование в условиях советского социума, где пропагандировалась атеистическая идеология, после выезда за рубеж получили свободу выражения собственных мировоззренческих позиций. Актуальность исследования обусловлена необходимостью освоить философско-критические концепции авторов-эмигрантов «третьей волны», отразившиеся в их журналистско-публицистическом творчестве. Философско-религиозная основа публицистики эмигрантов «третьей волны» в настоящее время исследована гораздо меньше, чем творчество русского зарубежья предыдущих потоков. Между тем изучение религиозно-философских воззрений в отражении публицистики авторов, покинувших СССР во второй половине XX века, представляется совершенно необходимым. Наследие авторов русского зарубежья важно для осмысления и последующего возрождения национальной культуры и публицистики России.

Среди авторов русского зарубежья второй половины XX века были как приверженцы философии, основанной на русских самобытных традициях, культуре и православии (среди них – А.И. Солженицын и В.Е. Максимов), так и сторонники космополитизма и европейской философской традиции (А.Д. Синявский, П.Л. Вайль, А.А. Генис, М.Н. Эпштейн). Между представителями этих течений зачастую возникали споры, происходила публицистическая полемика. Авторы русского зарубежья также активно обсуждали в своих публицистических произведениях проблемы религии и веры, атеистического мировоззрения.

В материале А.В. Карташева «Преображение князя Владимира» [1], вышедшем в первом номере за 1985 год эмигрантского общественно-политического журнала «Посев», речь шла о миссии русского народа, христианстве как путеводной звезде нации. Издание русского зарубежья «Посев» представляло собой орган Народно-трудового союза российских солидаристов (НТС). Девизом журнала были избраны слова Александра Невского: «Не в силе Бог, а в правде». Автор материала А.В. Карташев писал: «В наши дни апокалиптических искушений мира и русского народа властью, хлебами и чудесами техники, пред русской Церковью во всей неотвратимости встал мировой социальный вопрос со всеми его соблазнами. Креститель наш дал нам пример, как вести себя на этом труднейшем пути. Христианский народ, христианские деятели, христианская власть прежде всего должны сделать все возможное для проведения во все стороны жизни нации заветов любви евангельской» [1, с. 95]. Он призывал к братолюбию, праведному осуществлению социальной миссии каждым из верующих: «Без этого духовного, благодатного основания одна механика «добра» превращается в бессильное, фальшивое и злое дело» [1, с. 95].

В другом эмигрантском журнале «Современник» существовала специальная рубрика «Историография и философия». В № 45-46 за 1980 год была опубликована статья Андрея Дружинина «Техника философской лжи» [2]. Автор рассматривает философскую основу марксизма. «Как известно, в СССР, где

марксизм является официальной религией, наряду с процессом обеднения и вульгаризации философских оснований марксистской теории, приспособляемой чисто прагматически к советским реалиям, за десятилетия после смерти Сталина развился и другой процесс: известной отшлифовки приемов наукообразного толкования марксистских постулатов, повышения, так сказать, «культуры труда» в сфере философствования», – писал А. Дружинин [2, с. 190 – 191].

Заметную роль в социальной и культурно-просветительской жизни русских эмигрантов «третьей волны» сыграли православные издания. Конфессиональная печатная пресса привлекала к сотрудничеству творческую и научную интеллигенцию, журналистов русского зарубежья. Один из самых известных авторов третьей эмиграции А.И. Солженицын рассматривал церковь не только как благодатный организм спасения России, но и как творческую силу отечественной истории. В обращении к «Третьему собору зарубежной русской церкви» [3] в августе 1974 года писатель-эмигрант анализирует духовные и земные цели человека, выделяет современные проблемы религии и веры. Он открыто говорит о подавлении и уничтожении православной церкви в СССР. Однако в словах А.И. Солженицына звучит надежда о возрождающемся духе верующих и новообращенных: «Нынешняя Церковь в нашей стране – плененная, угнетенная, придавленная, но отнюдь не падшая! Она возстала на духовных силах, которыми, как видим, Господь не обделил наш народ» [3, с. 159].

Другой автор «третьей волны» русской эмиграции – философ, филолог, эмигрировавший в США и получивший звание заслуженного профессора теории культуры и русской литературы университета Эмори (Атланта), М.Н. Эпштейн выдвинул и обосновал философскую концепцию транскультурализма. Под этим термином он понимал скрещение и контраст двух цивилизационных потоков. Концепция транскультуры подробно изложена в книге Элен Берри и Михаила Эпштейна «Транскультурные эксперименты: Российская и американская модели творческой коммуникации» [4].

Пласт религиозных журналов второй половины XX века составляли издания «Беседа» (Франкфурт-на-Майне) и «Мария», журналы «Надежда. Христианское чтение», «Русское возрождение» (Нью-Йорк – Москва – Париж). Так журнал «Беседа» ставил себе целью публикацию статей на религиозные, философские и общекультурные темы. Издаваемый в Париже журнал печатал работы авторов, живущих как в Советском Союзе, так и в эмиграции. Кроме того, издание знакомило русского читателя с тем новым, что происходило в религиозной и философской жизни Запада. Необходимо отметить, что «Беседа» поддерживалась швейцарской религиозной организацией «Вера во втором мире», которая помогала церкви в восточно-европейских странах.

Православно-патриотический альманах «Вече» выходил в свет в Мюнхене с 1981 года под редакцией Е. Вагина и О. Красовского (Издатель – Российское Национальное Объединение в ФРГ). На обложке был изображен Георгий Победоносец. Издание включало в себя отделы «Россия и Церковь», «Материалы по истории русского самосознания», «Проблемы философии», «Страницы

истории». Особое внимание в журнале уделялось проблемам современных религиозных исканий и церковного возрождения в России. В №16 за 1984 год была опубликована статья И.А. Ильина «О сопротивлении злу силой» [5]. В материале рассматривалось развитие русской духовной культуры за XIX век и настоятельно предлагалось осмыслить и пересмотреть идею христианского непротивленчества, которая, по мнению автора, неверна и вредносна для России. Он писал: «Религиозность, проповедующая непротивленчество, ведет человека к преданию самого себя, своего народа, и всего дела Божьего на земле в руки зла и злодеев, которые не замедлят „попирать все это ногами и, обернувшись, растерзать“ и самих непротивленцев и преданных им малых сих» [5, с. 14]. Особое внимание И.А. Ильин уделил критике «духовных нигилистов», отрицающих родину, национальную культуру, науку, искусство, церковь. Автор доказывал, что борьба со злом всегда требует героизма, а смирение и непротивление врагу есть духовная слабость и малодушие.

Авторы «третьей волны» русской эмиграции часто обращались к жанру романов-утопий. Так, например, В.Н. Войновичу принадлежит роман «Москва 2024» [6], А.А. Зиновьев написал фантастический роман-антиутопию «Глобальный человек» [7] и «Гомо советикус» [8]. Рассмотрим, каким образом интерпретировал утопию как религиозно-философский феномен философ, писатель и публицист Борис Ефимович Гройс, эмигрировавший в Германию в 1981 году. Б. Гройс писал: «Действительно, нам дана реальность социального мира, физического мира, психического мира и т. д., которые все очевидным образом не сводимы друг к другу. Каждая идеология, философия, мировоззрение, теория – в этом смысле обо всех них можно говорить, их не различая, – порождают миры, фрагменты реальности, которые взаимно исключают друг друга и которым всем в равной мере присуща структура утопии, ибо в них предполагается и внешнее, и внутреннее, и связь между ними, и место человека, осуществляющего эту связь» [9, с. 31].

Интересна трактовка утопии как философско-идеологического понятия советского философа, социолога и публициста Виктории Чаликовой, которая в годы «перестройки» была членом общественной организации «Московская трибуна». Ее работы печатались в русскоязычных издательствах за рубежом. В. Чаликова занималась изучением различных утопических сочинений, как отечественных, так и зарубежных. В исследовании «Утопия рождается из утопии» [10], вышедшем в 1992 году в Лондоне, анализировались утопические мотивы религиозных текстов, политических движений, проекты Владимира Соловьева и Тейяра де Шардена, Маргарет Мид и Николая Федорова, Замятина и Хаксли, Оруэлла, Платонова, Булгакова, братьев Стругацких. «Утопизм – универсальный феномен, и ни одно историческое общество не существовало без той или иной формы утопии», – утверждала автор [10, с. 22 – 23]. Автор осуществила издание серии выпусков «Социокультурные утопии XX века». В. Чаликова показала, как каким ужасающим последствиям приводят попытки осуществления утопий в широких масштабах – от идеи «Тысячелетнего Рейха» до построения коммунистического общества – «светлого будущего всего человечества».

В женском религиозном журнале русского зарубежья «Мария», впервые появившемся в ленинградском самиздате в 1979 году, а затем печатавшемся во Франкфурте-на-Майне в начале 1980-х годов (всего вышло шесть номеров), также активно обсуждались религиозно-философские темы. Это издание стало инициативой российского независимого женского религиозного клуба с одноименным названием. Так, статья Т. Горичевой «Письма по молитвам Богоматери» [11], размещенная в рубрике «Женщина и церковь», была посвящена нравственному пути христианки и тайне божественной любви. Автор рассуждала о том, что она и ее современницы не получили религиозного воспитания и росли в те годы, когда всякая связь с русским культурным и религиозным прошлым была уже прервана. Между тем, отмечала Т. Горичева, не имея «механизмов защиты», материалистическое сознание в определенный момент с благодарностью впитало религиозное мировоззрение. Она писала: «Только чудо могло спасти нас – и это чудо пришло.

Божья Матерь ходатайствует за род человеческий перед Богом, сдерживает Его гнев. Непостижима Ее милость, ибо только непостижимая милость и любовь может преодолеть то, что мы успели усвоить. Философы называют пережитое нами по-разному: заброшенностью (Хайдеггер), обреченностью на свободу (Сартр), абсурдом (Камю). Все это испытали мы в России с удвоенной силой. Разве не приходит иногда на ум мысль, что окружающие нас несчастные люди уже живут в аду?» [11, с. 33 – 34]. Истинное место женщины Т. Горичева определяла через такие категории, как смирение, жертвенность и сила. Ей также принадлежит статья «Святое без Бога» [12], вышедшая в журнале «Беседа». В целом публикации Т. Горичевой выполняли функции православного миссионерства.

Журнал христианской культуры «Символ» при Славянской библиотеке в Париже начал издаваться в 1979 году. Выходившее дважды в неделю издание содержало следующие рубрики: «В начале...», «Шаг за шагом по Библии», «Патристика», «Из истории русской общественной и религиозной мысли», «Наши публикации», «Архив славянской библиотеки», «Памятники древней христианской письменности». Оглавление на русском и французском языках дает первое представление о жанровом диапазоне материалов, публиковавшихся в журнале.

Авторы статей, посвященных центральным темам номеров «Символа», – не только крупные богословы, но также известные ученые. Основным постулатом религиозно-философской концепции журнала было утверждение, что усилия богослова и ученого отнюдь не вступают в противоречие, но, напротив, устремлены к единой цели. «Наука и Религия – это два полюса единого целого. Наука есть как бы Ум мира, а Религия – Сердце его. (Здесь "Ум" и "Сердце" – не психологические, но онтологические категории)», – разъяснялось в двенадцатом номере издания [13, с. 4].

Юбилейный двадцатый номер «Символа» вышел в 1988 году и был посвящен празднованию тысячелетия русского христианства. В течение года при содействии русскоязычного сообщества в Европе были проведены многочисленные научные конференции и симпозиумы, на которых происходил интенсивный научный обмен между специалистами в различных областях знания. Журнал «Символ», называя себя обителью диалога, привлек к обсуждению религиозно-философских основ христианства профессиональных историков и филологов, служителей церкви, публицистов. Безусловно, эмигрантское издание не могло игнорировать идеологические вопросы. «Незыблемость Церкви, торжествующей свое тысячелетие, и крах усилий одного из самых сильных в мире государств, которое на протяжении семи десятилетий пыталось упразднить религию и Церковь? Есть ли основания для такого оптимизма?» – такими вопросами задавался один из членов редколлегии юбилейного номера «Символа» А. Шишкин [14, с. 7].

В журнале «Русское возрождение» звучала точка зрения автора эмиграции В.И. Алексеева, который проанализировал религиозно-философские основы российской государственности. В статье «Пути и судьбы России» он писал: «Позднее развитие русского богословия и философии при быстром развитии архитектуры, иконописи, летописания, и литературы тоже можно считать характерным для русского народного сознания. Познать Бога прежде всего можно через аскетизм и духовный подвиг» [15, с. 42]. Автор вспоминает ключевые события российской истории, в которых православие сыграло важную роль. В.И. Алексеев подчеркивает важность того, что «в страданиях не умерла христианская вера в России, а, стало быть, жива и сама Россия» [15, с. 49].

Таким образом, публицисты русского зарубежья второй половины XX века изучали и придерживались самых разных религиозных концепций, спектр которых включал идеи русского православия, космополитическое мировоззрение и европейскую философию. Религиозные издания «третьей волны» русской эмиграции, основываясь на православном и национальном самосознании, ратовали за духовные устои русского народа, изучали православную историю покинутой России, ее культурные и государственные традиции. Вместе с тем, сторонники западной философской традиции выдвигали концепции космополитизма и мультикультурализма и видели общеевропейский путь развития России.

#### Библиографический список

1. Карташев А.В. Преображение князя Владимира. *Посев*. 1995; 1: 93 – 95.
2. Дружинин А. Техника философской лжи. *Современник*. 1980; 45 – 46: 190 – 214.
3. Солженицын А.И. Третьему собору зарубежной русской церкви. *Солженицын А.И. Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: ТЕРА – Книжный клуб. Т. 7. В Советском Союзе. 1967 – 1974; На Западе. 1974 – 1989: 155 – 169.
4. Ellen Berry, Mikhail Epstein. *Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication*. New York: St. Martins Press, 1999.
5. Ильин И.А. О сопротивлении злу силой. *Вече*. 1984; 16: 11 – 34.
6. Войнович В.Н. *Москва 2024: Сатирическая повесть*. Москва: СП «Вся Москва», 1990.
7. Зиновьев А. *Глобальный человек*. Москва: Центрполиграф, 1997.
8. Зиновьев А. *Гомо советикус*. Москва: Центрполиграф, 2000.
9. Гройс Б. По ту сторону утопии и антиутопии. *Беседа*. 1985; 3: 16 – 40.
10. Чаликова В. *Утопия рождается из утопии*. Лондон: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992.
11. Горичева Т. Письма по молитвам Богоматери. *Мария*. 1981; 1: 31 – 34.
12. Горичева Т. Святое без Бога. *Беседа*. 1988; 7: 135 – 156.
13. *Символ*. 1984; 12 (ноябрь).
14. *Символ*. 1988; 20 (декабрь).
15. Алексеев В.И. Пути и судьбы России. *Русское возрождение*. 1978; 1: 37 – 49.

#### References

1. Kartashev A.V. Preobrazhenie knyazya Vladimira. *Posev*. 1995; 1: 93 – 95.
2. Druzhinin A. Tehnika filosofskoj lzhi. *Sovremennik*. 1980; 45 – 46: 190 – 214.

3. Solzhenitsyn A.I. Tret'emu soboru zarubezhnoj russkoj cerkvi. *Solzhenitsyn A.I. Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: TERRA – Knizhnyj klub. T. 7. V Sovetskom Soyuze. 1967 – 1974; Na Zapade. 1974 – 1989: 155 – 169.
4. Ellen Berry, Mikhail Epstein. *Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication*. New York: St. Martins Press, 1999.
5. Il'in I.A. O soprotivlenii zlu siloj. *Veche*. 1984; 16: 11 – 34.
6. Vojnovich V.N. *Moskva 2042: Satiricheskaya povest'*. Moskva: SP «Vsyia Moskva», 1990.
7. Zinov'ev A. *Global'nyj chelovejnik*. Moskva: Centrpoligraf, 1997.
8. Zinov'ev A. *Gomo soveticus*. Moskva: Centrpoligraf, 2000.
9. Grojs B. Po tu storonu utopii i antiutopii. *Beseda*. 1985; 3: 16 – 40.
10. Chalikova V. *Utopiya rozhdaetsya iz utopii*. London: Overseas Publications Interchange Ltd, 1992.
11. Goricheva T. Pis'ma po molitvam Bogomateri. *Mariya*. 1981; 1: 31 – 34.
12. Goricheva T. Svyatoe bez Boga. *Beseda*. 1988; 7: 135 – 156.
13. *Simvol*. 1984; 12 (noyabr').
14. *Simvol*. 1988; 20 (dekabr').
15. Alekseev V.I. Puti i sud'by Rossii. *Russkoe vozrozhdenie*. 1978; 1: 37 – 49.

Статья поступила в редакцию 31.07.19

УДК 81

**Xue Wenbo**, Cand. of Sciences (Philology), researcher, Department of Russian Language, School of International Studies, Sun Yat-sen University (Zhuhai, China), E-mail: xue.wb@yandex.ru

**ANALYSIS OF ENGLISH AND CHINESE EMOTIONAL WORDS 同情 AND SYMPATHY: CULTURAL SEMANTIC ASPECT.** Based on Natural Semantic Metalanguage Theory (NSM), the paper analyzes semantic features and cultural significance of English and Chinese emotional words 同情 and sympathy. On the one hand, the researcher expounds NSM Theory and its superiority in cultural semantic analysis; on the other hand, the work discusses and points out the cultural semantic differences between the emotional words 同情 and sympathy with the help of detailed contrastive analysis, and give their definitions in ECM. From the results of the analysis, the researcher draws the conclusion that translation equivalents like 同情 and sympathy have different meanings, which reflect different cultures.

**Key words:** Natural Semantic Metalanguage Theory, semantic features, cultural significance, 同情/sympathy.

**Сюе Вэньбо**, канд. филол. наук, науч. сотр. факультета русского языка института международного перевода, Университет Сунь Ятсена, г. Чжухай (Китай), E-mail: xue.wb@yandex.ru

## АНАЛИЗ ЭМОТИВНОГО СЛОВА 同情/SYMPATHY 'СОЧУВСТВИЕ' В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КУЛЬТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Данная статья посвящена исследованию семантической специфики и культурной значимости эмотивного слова 同情/sympathy 'сочувствие' в китайском и английском языках в свете теории естественного семантического метаязыка (далее ECM). С одной стороны, в работе рассматривается теория ECM и её преимущество как инструмент исследования в культурно-семантическом изучении; с другой стороны, обсуждаются культурно-семантические различия между указанными словами с помощью детального сопоставительного семантического анализа, также описывается их всё пространство значений на ECM. Делается вывод о том, что такие переводные эквиваленты, как 同情 и sympathy предполагают различные значения, в которых отражаются особенности культуры.

**Ключевые слова:** теория ECM, семантическая особенность, культурная значимость, 同情/sympathy 'сочувствие'.

Теория ECM, выдвинутая А. Вежбицкой (см. [Wierzbicka, 1967]) и её коллегами в конце 1960-х годов, является популярным парадигмом в современной лингвистике (в частности, в семантике). А. Вежбицкая отмечает: «ECM расшифровывается как 'Естественный Семантический Метаязык', то есть ядро, общее для всех естественных языков, полученное путём эмпирических межъязыковых сопоставительных исследований. Это общее ядро может быть использовано в качестве метаязыка для описания значений во всех языках понятным, но строгим, основанным на определённых принципах, верифицируемым способом» [1]. Иными словами, значения слов различных языков могут описываться на определённом метаязыке, т. е. на ECM, который основан на элементарных понятиях любого естественного языка. Согласно данной теории, ECM свойственна семантическая нейтральность и универсальность, именно благодаря которым толкование на ECM освобождается от этноцентрической предвзятости.

По мнению А. Вежбицкой, имеются семантические особенности между эмотивными словами различных языков, в которых отражаются специфики народных культур [2, с. 25]. А в связи со сложностью семантики эмотивного слова, соответственные семантические особенности в различных языках и культурах не могут полностью демонстрироваться в словарных данных, в которых обычно встречаются проблемы неточности, повторяемости и этноцентризма. При этом, по мнению А. Вежбицкой, теория ECM призвана решить вышеуказанные проблемы.

Цель статьи состоит в том, чтобы выяснить культурно-семантические различия между эмотивными словами 同情 и sympathy 'сочувствие' в китайском и английском языках, предложить на ECM соответственные толкования, в которых отражаются культурно-семантические особенности указанных слов, более того, доказать эффективность и целесообразность ECM, как инструмента культурно-семантического анализа. Статья поддержана китайским научным фондом постдокторантуры (2019M653251).

Материалом исследования являются корпусные данные, которые взяты из Corpus of Chinese Linguistics PKU (см. [ЭП: <http://ccl.pku.edu.cn/corpus.asp>]), и Corpus of Contemporary American English (см. [ЭП: <https://www.english-corpora.org/coca/>]).

Согласно А. Вежбицкой, язык служит для выражения значения, и поэтому вопрос об изучении языка состоит только в том, как описывать значение [3, с. 5], а именно теория ECM, методологическую основу которой составляют семантические примитивы и принцип упрощённого перефразы, предоставляет один из

эффективных подходов к систематическому анализу значений слов в различных языках и культурах.

Семантические примитивы, основанные непосредственно на естественном языке, служат «твёрдым основанием для всех других понятий» [3, с. 296]. По А. Вежбицкой, «бесконечное число новых понятий может быть получено из небольшого числа семантических примитивов» [3, с. 296]. Семантические примитивы характеризуются самопонятностью и универсальностью, они определяются путём проб и ошибок, самый последний список которых (т. е. английская версия) включает в себя 62 слова.

К тому же, данные семантические примитивы объединяются определённым синтаксисом (т. е. правилами заполнения валентностей, в том числе и обязательных, и факультативных валентностей) в форме упрощённого перефразы. Основное положение принципа упрощённого перефразы состоит в том, что семантика способна определить сложные значения с помощью простых значений, которые могут быть поняты сами по себе, так сказать, не требуют дальнейшего объяснения [2, с. 11]. Таким образом, толкование на ECM в концепции А. Вежбицкой представляет собой конфигурацию, комбинируемую семантическими примитивами, например:

друг

(а) Всякий знает: многие люди думают о каких-то других так:

(b) я очень хорошо знаю этого человека,

(c) я думаю об этом человеке очень хорошие вещи,

(d) я хочу часто бывать с этим человеком... [4, с. 114]

Преимущество теории ECM в толковании слов различных языков состоит в её простоте, понятности и универсальности. Именно семантические примитивы и принцип упрощённого перефразы, которые отличают теорию ECM от другой теории семантики, придают этой теории достаточный потенциал и объяснительную силу в семантическом исследовании.

С одной стороны, толкование на ECM может быть легко понято и переведено потому, что ECM основывается на словах и синтаксисе, которые существуют в любом естественном языке. К тому же, данные слова и синтаксис весьма просты и самопонятны. С другой стороны, ECM по смыслу универсален. По А. Вежбицкой, каждый из семантических примитивов ECM просто является одной из лингвоспецифичных манифестаций универсального набора фундаментальных человеческих концептов [4, с. 52], таким образом, можно сказать, что

семантические примитивы разных языков соответствовать друг другу. Благодаря таким универсальным примитивам, толкование слов различных языков на ЕСМ возможно без языковой специфики и этноцентрической предвзятости.

В работе мы применяем теорию ЕСМ к анализу эмотивных слов «同情» и «sympathy» ('сочувствие') в китайском и английском языках, чтобы выяснить культурно-семантические сходства и различия между ними, а также истолковать данные слова на ЕСМ. Конкретно говоря, мы сначала рассматриваем словарные данные, которые дают нам базовые значения указанных слов. Затем тщательно анализируем комбинаторные свойства и контекстные употребления указанных слов с помощью корпусной статистики, чтобы обнаружить их тонкие семантические особенности. Причём обсуждаем культурные представления, связанные со значениями данных слов. Наконец, мы используем универсальный ЕСМ для того, чтобы показать полученные результаты.

В данной работе мы рассматриваем «同情» и «sympathy» как эмотивные слова, так что мы анализируем только значения, выражающие психоэмоциональное состояние человека. Начнём со словарных дефиниций данных слов, потому что словарные данные служат основой для анализа значений слова.

Китайское слово «同情» (букв. пер. «сочувствие») – это 'подобное негативное состояние, вызываемое плохим переживанием другого человека' [5, с. 1306]. Английское слово «sympathy» (букв. пер. «сочувствие») – это 'чувство жалости к человеку, с которым произошло что-то плохое' [6, с. 2897]. По словарным дефинициям, значения указанных слов в целом совпадают друг с другом, которые включают в себя семантические компоненты 'подобное объекту негативное состояние субъекта', 'несчастье и плохое переживание объекта'. Скорее, слово «同情» является переводным эквивалентом английского слова «sympathy» в китайском языке.

Однако, словарные данные, конечно, не являются единственным показателем значений слова. Ещё другой и значимый показатель состоит в комбинаторных свойствах слова. Комбинаторные свойства указанных слов могут быть проиллюстрированы статистикой их частотности комбинации в корпусах китайского и английского языков.

Отметим, что указанные слова обычно сочетаются с тремя типами слов:

1) глагол со значениями выражения и испытывания этого чувства. Например: «表示同情» ('выражать сочувствие'), «深感同情» ('испытывать сочувствие'), «show sympathy» ('выражать сочувствие'), «feel sympathy» ('испытывать сочувствие').

2) существительное, выражающее отрицательное положение или происшествие. Например: «同情她所受的痛苦» ('сочувствие к её горю'), «sympathy for the recent terror attacks» ('сочувствие к последним террористическим атакам').

3) прилагательное, выражающее интенсивность и распространённость этого чувства. Например: «极大的同情» ('чрезвычайное сочувствие'), «广泛的同情» ('широкое сочувствие'), «deepest sympathy» ('самое глубокое сочувствие'), «public sympathy» ('массовое сочувствие').

На наш взгляд, значения «同情» и «sympathy», полученные из данных моделей комбинации соответствуют с вышеуказанными семантическими компонентами в словарях, т. е. компонентами 'подобное объекту негативное состояние субъекта', 'несчастье и плохое переживание объекта'. Кроме того, данные слова ещё включают в себя другие общие компоненты: 'это чувство могут быть выражено' и 'это чувство могут быть интенсивным и распространённым'.

Несмотря на сходства основных значений данных слов, у них ещё имеются тонкие различия. Мы отобрали из вышеупомянутых корпусов примеры на китайском и английском языках по 1000 примеров, содержащих «同情» и «sympathy». Затем провели статистику комбинаторных употреблений данных примеров с помощью программы AntConc 3.2.1, чтобы указать культурно-семантические различия между ними. Списки о частотности комбинации (top-5) в китайском и английском языках показаны в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Список о частотности комбинации «同情» в китайском языке

No.	частотность	комбинаторное слово
1	22.3%	«有/抱/富有» ('иметь/обладать')
2	12.5%	«的眼光/语调/泪水» ('в глазах/интонации/слезах')
3	11.9%	«深深的/极大的» ('глубокое/чрезвычайное')
4	10.7%	«表示/表达/深表» ('выражать/проявлять')
5	1.6%	«弱者» ('слабый человек')

Таблица 2

Список о частотности комбинации «sympathy» в английском языке

No.	частотность	комбинаторное слово
1	32%	«for/to» ('предлоги, за которыми идёт объект эмоции или несчастное')
2	21.3%	«feel» ('чувствовать/ощущать')

3	17.5%	«have» ('иметь/обладать')
4	10.3%	«express/show/extend» ('выражать/проявлять')
5	4.7%	«much/a lot of/massive» ('много/массовое')

Как видим, согласно результатам таблицы 1, доминирующим словом, сочетающимся с «同情» выступают слова, означающие 'иметь, обладать' (22.3%), это показывает, что «同情» понимается в китайском языке скорее как отношение, чем чувство. Отличая от китайского языка, «sympathy» чаще всего сочетается со словами, которые означают 'чувствовать, ощущать' (21.3%). Так, «sympathy» в английском языке обычно воспринимается как чувство.

Более того, в таблице 1 второе место по частотности в китайском языке занимают слова, означающие 'средство выражения' (18.5%), в частности и вербальное, как слова, интонацию, и невербальное, как глаза, слёзы. Подобная комбинация редко употребляется в английском языке, только нашли вариант «sympathetic ear» ('готовы слушать переживание, несчастье другого человека').

Как видим, китайский народ гораздо более активно демонстрирует такое чувство вербальными и невербальными средствами, чем английский. Причём, частотность глаголов, означающих выражение чувства в китайском языке (10.7%) тоже выше, чем в английском языке (10.3%). Это в иной форме свидетельствует о том, что 'активное выражение этого чувства' представляет собой значимую составную часть значений слова «同情».

Более того, слова со значениями 'глубокий, чрезвычайный' (11.9%) используются с высокой частотностью в китайском языке. Так, можно сказать, что семантический компонент 'интенсивность чувства' является одним из важнейших компонентов слова «同情». К тому же, в китайской культуре подобное глубокое сочувствие можно вызвать многими обычными случаями. Отличая от китайского языка, выражения в английском языке как «deep sympathy» ('глубокое сочувствие') обычно употребляются для соболезнования по поводу смерти.

Следует отметить, что среди комбинаторных слов в китайском языке, слово «弱者» (букв. пер. «слабый человек») занимает заметное место, другими словами, 'слабый человек' служит типичным объектом этого чувства в китайской культуре, например:

中国的老百姓一向同情弱者。(букв. пер. Китайский народ всегда сочувствует слабым.)

要知道我们中国人的文化心理是同情弱者。(букв. пер. Ведь, культурной психологией наших китайцев является сочувствие к слабым.)

«Слабый человек» в китайском языке является культурно-значимым словом. Под данным словом подразумевается 'человек в обществе находится в слабом положении'. Во многих культурах слабым человеком считается человек, у которого недостаток способности и ответственности за свою жизнь. Однако слабый человек в китайской культуре является не столько неспособным человеком, сколько не избранником судьбы. Судьба находится вне власти человека, следовательно, сочувствие к слабому человеку вполне оправданно. Причём в китайской культуре 'сочувствие к слабому человеку' – важный показатель добродетели человека.

Соответственно, как видим, что в китайском языке люди, которые находятся в слабом положении, более легко вызывают сочувствие, сравнивая с другими людьми в обществе. Подобное отношение к слабому человеку не наблюдается в английском языке.

Кроме комбинаторных свойств, семантические различия между «同情» и «sympathy» ещё проявляются в других корпусных употреблениях, в частности – различия реакции субъекта и объекта, диапазона ситуаций, вызывающих сочувствие.

Данные из корпуса китайского языка свидетельствуют о том, что в большинстве случаев «同情» вызывает положительную реакцию объекта, более того, китайский народ обычно готов оказать помощь, иногда у объекта тоже есть желание выразить свою благодарность за сочувствие и помощь. В отличие от «同情», в корпусе английского языка «sympathy» иногда порождает такое негативное чувство объекта, как оскорблённое, и никогда не вызывает благодарности объекта. К тому же, мы не находим данных, которые указывают связь между «sympathy» и помощью субъекта.

Необходимой предпосылкой, которая порождает сочувствие, является негативное переживание или плохое происшествие другого человека. Диапазон ситуаций, вызывающих такое чувство, очень широкий в китайском и английском языках, например, террористическая атака, уход из жизни, одиночество, сирота и т. д. Достоин внимания, что некоторые ситуации в повседневной жизни, которые считаются условием возникновения сочувствия в китайской культуре, не вызывают подобное чувство в английской, например, кого-то очерняют, плохие отношения с родителями мужа. Иными словами, ситуация, вызывающая сочувствие в английской культуре ещё хуже и более серьёзная, чем в китайской культуре. Например, следующее выражение может быть принято в китайской культуре, но не в английской:

她的婆婆很难相处，我十分同情她。(букв. пер. Я испытываю к ней сочувствие, потому что у неё свекровь, с которой трудно ладить.)

В целом, различия значений между «同情» и «sympathy» заключаются в следующих аспектах: выражение чувства, диапазон ситуаций, вызывающих чувство, реакция субъекта и объекта. В концепции А. Вежбицкой значения сло-

ва в определённой степени связаны с культурой. Так, различия значений между указанными словами более или менее объясняются особенностями китайской и английской культур.

Для китайской культуры характерна коллективность, китайский народ привыкает делиться своими делами друг с другом. Соответственно, данный культурный характер позволяет человеку активно выразить другому своё сочувствие и желание оказать определённую помощь.

Более того, китайский народ в определённой степени верит в судьбу. Несмотря на то, что в китайской культуре ценится способность преодолевать трудности, но всё-таки существуют много ситуаций вне власти человека. Иначе говоря, жизнь не всегда находится в собственной власти человека. Таким образом, сочувствие к человеку, который находится в отрицательном положении, обычно считается оправданным. Причём в связи с этим, человек, получающий сочувствие у других, редко чувствует себя оскорблённым, наоборот, обычно тёплым и благодарным.

В отличие от китайской культуры, в английской культуре чрезвычайно высоко ценится власть над собственной жизнью и способность преодолевать трудности. Соответственно, человек, который находится в отрицательном положении, обычно рассматривается как бессильный и неспособный, так что не стоит ему сочувствовать. К тому же сочувствие к человеку в некоторой степени считается унижительным и оскорбительным для него, так что сочувствие в английской культуре иногда вызывает негативную реакцию объекта. В то же время для английской культуры характерны независимость и индивидуальность, в связи с этим человек не любит вмешиваться в чужую жизнь и редко оказывает другому помощь, хотя он испытывает сочувствие к этому человеку.

С помощью ЕСМ мы можем написать значения «同情» и «sympathy», чтобы наглядно показать сходства и различия между ними. Толкование слова «sympathy» на ЕСМ предложено А. Гладковой следующим образом [7, с. 189]:

«Sympathy» (букв. пер. «сочувствие»):

‘человек X испытывал сочувствие к человеку Y’

(a) кто-то X думал о ком-то Y так:

(b) что-то плохое произошло с этим кем-то

(c) поэтому этот кто-то чувствует что-то плохое

(d) это плохо

(e) я не хочу, чтобы люди чувствовали что-то плохое

(f) когда X так думает, X что-то чувствует

(g) как люди чувствуют, когда они так думают о ком-то

В данном толковании отражаются значения ‘с объектом что-то плохое произошло и он испытывает негативное чувство, а субъект возникает подобное негативное чувство, потому что он не хочет, чтобы с объектом произошло такое плохое’. Это толкование содержит почти все значения «sympathy», но только в нём не демонстрируется компонент ‘более серьёзный характер ситуации объекта’, я предпочитаю добавить компоненту (b) семантический примитив ‘очень’, т. е. ‘что-то очень плохое произошло с этим кем-то’.

Полагаясь на проведенный анализ и толкование слова «sympathy» на ЕСМ, мы предлагаем следующее толкование слова «同情»:

«同情» (букв. пер. «сочувствие»):

‘человек X испытывал сочувствие к человеку Y’

(a) кто-то X думал о ком-то Y так:

(b) что-то плохое произошло с Y

(c) поэтому Y чувствует что-то плохое

(d) это плохо

(e) я не хочу, чтобы Y чувствовал это

(f) поэтому я хочу сделать что-то хорошее для Y

(g) X хочет, чтобы Y знал это

(h) когда X так думает, Y чувствует что-то хорошее

Данное толкование отличается от толкования «sympathy» в трёх пунктах. Во-первых, желание субъекта оказать помощь отмечено компонентом (f). Во-вторых, данное чувство может произвести положительный эффект на объекта (компонент h). В-третьих, субъект склонен продемонстрировать объекту своё чувство (компонент g).

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы. 1) Значения слов «同情» и «sympathy» не вполне совпадают, не смотря на то, что они как переводные эквиваленты искусственно ставятся в словарях. Различия значений между ними заключаются в выражении чувства, диапазоне ситуаций, реакции субъекта и объекта. 2) Различия значений между указанными словами тесно связаны с особенностями китайской и английской культур. 3) ЕСМ имеет большую объяснительную силу, с помощью которого можно наглядно демонстрировать культурно-семантические особенности слов различных языков.

#### Библиографический список

1. Вежибicka А. Универсальные семантические примитивы как ключ к лексической семантике. Available at: <http://ailab.ho.ua/Wergbitska/UniSemPrim.htm>
2. Wierzbicka A. Semantics, primes, universals. New York: OUP, 1996.
3. Вежибicka А. Язык, культура, познание. Москва: Русские словари, 1996.
4. Вежибicka А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
5. 中国社会科学院语言研究所词典编纂室. 现代汉语词典 (第7版). 北京: 商务印书馆, 2016. Словарь современного китайского языка. 7-ое издание. Редакционный отдел по словарям института лингвистики академии общественных наук КНР. Пекин: Коммерческое издательство, 2016.
6. Oxford advanced learner's English-Chinese dictionary (extended fourth edition). Beijing: The commercial press & Oxford: Oxford university press, 1997.
7. Гладкова А.Н. Русская культурная семантика. Москва: Языки славянской культуры, 2010.

#### References

1. Vezhbickaya A. Universal'nye semanticheskie primitivy kak klyuch k leksicheskoy semantike. Available at: <http://ailab.ho.ua/Wergbitska/UniSemPrim.htm>
2. Wierzbicka A. Semantics, primes, universals. New York: OUP, 1996.
3. Vezhbickaya A. Yazyk, kul'tura, poznanie. Moskva: Russkie slovari, 1996.
4. Vezhbickaya A. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
5. 中国社会科学院语言研究所词典编纂室. 现代汉语词典 (第7版). 北京: 商务印书馆, 2016. Slovar' sovremennogo kitajskogo yazyka. 7-oe izdanie. Redakcionnyj otdel po slovarjam instituta lingvistiki akademii obshchestvennykh nauk KNR. Pekin: Kommercheskoe izdatel'stvo, 2016.
6. Oxford advanced learner's English-Chinese dictionary (extended fourth edition). Beijing: The commercial press & Oxford: Oxford university press, 1997.
7. Gladkova A.N. Russkaya kul'turnaya semantika. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.07.19

УДК 821.161.1

**Khayrulina O.I.**, postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: [olga.i.khairulina@gmail.com](mailto:olga.i.khairulina@gmail.com)

**THE PERCEPTION OF TANATOLOGICAL MOTIVES IN WORKS OF L. ANDREEV: THE EXPERIENCE OF GERMAN-SPEAKING STUDIES.** One of the priorities in the study of the creativity of the writers of the Silver Age is the study of tanatological motives. The article aims to explore sections of the book by F.F. Ingold "Concepts of death in Russian modernism from Tolstoy to Lenin", and to carry out an analysis of the concept of *death* in the works of L. Andreev. Consideration of the proposed aspect makes it possible to assert that a foreign researcher, attaching great importance to the national specificity of the writer's work, sees in the literary thanatology of L. Andreev the symbolic semantic fullness of the idea of death and the naturalness of its acceptance.

**Key words:** concept of death, death motive, tanatological motives, works of L. Andreev, perception of L. Andreev.

**О.И. Хайрулина**, аспирант, Московский государственный университет им М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: [olga.i.khairulina@gmail.com](mailto:olga.i.khairulina@gmail.com)

## РЕЦЕПЦИЯ ТАНАТОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. АНДРЕЕВА: ОПЫТ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Одним из приоритетных направлений в исследовании творчества писателей Серебряного века является изучение танатологических мотивов. Данная статья ставит целью исследовать разделы книги Ф.Ф. Ингольда «Концепции смерти в русском модернизме от Толстого до Ленина», посвященные анализу концепции смерти в творчестве Л. Андреева. Рассмотрение предложенного аспекта дает возможность утверждать, что зарубежный исследователь, прида-

вая большое значение национальной специфике творчества писателя, видит в литературной танатологии Л. Андреева символическую смысловую наполненность идеи смерти и естественность её принятия.

**Ключевые слова:** концепция смерти, мотив смерти, танатологические мотивы, творчество Л. Андреева, рецепция Л. Андреева.

Многие современники Андреева выделяли смерть как один из ключевых мотивов его творчества. В «Книге о Леониде Андрееве» М. Горький упомянул тему смерти в произведениях Леонида Андреева, обозначив различие между ними в трактовке смерти: «Велика была сила его фантазии, но – несмотря на непрерывно и туго напряжённое внимание к оскорбительной тайне смерти, он ничего не мог представить себе ту сторону её, ничего величественного или утешительного, – он был, всё-таки, слишком реалист для того, чтобы выдумать утешение себе, хотя и желая его. Это хождение по тропе над пустотой и разделяло нас всего более» [1, с. 26]. В. Львов-Рогачевский позднее также сравнит: «Леонид Андреев порой и хотел говорить о жизни, о горьковском, но не мог, не умел и впадал в риторику... Леонид Андреев и хотел бы не говорить о смерти, которая, как тень, ползла за ним и шептала ему: уйди, умри... И хотел бы порицать, но не мог говорить о другом» [2, с. 15]. Д.С. Мережковский, говоря об андреевском героине-богборце, отмечал, что у Андреева «нет чуда, нет воскресения, нет личного бессмертия; но есть безличное; все умирают, но все живет; смерть всех – бессмертие всего» [3]. Н.К. Михайловский выделяет в рассказах Л. Андреева не только страх героев перед самой смертью, но и страх потери жизненных сил, «страх физических страданий, воздаяния в загробном мире» [4]. Так в рассказе «Ангелочек» (1899) Андреев даже не решает разбудить героев в конце, чтобы не дать им увидеть растаявшего ангелочка, а вместе с ним и ушедшие надежды на спасение души.

Современные литературоведы отводят танатологическим мотивам в творчестве Леонида Андреева также важное место. Б.С. Бугров отмечал особую ориентированность Андреева показать в драматургии «процесс умирания, разложения чистой души, погибавшей в уродливом и страшном мире» [5, с. 87], что отдаляло драму от динамичности, действительности в пользу условно-аллегорического представления бытия. Даже в ранней реалистической пьесе «К звездам» (1905) присутствуют образы, символизирующие собой смерть, например, безмолвная старуха, трясущая головой. В пьесе «Жизнь человека» (1906) старухи уже являются некими проводниками смерти, появляющимися на протяжении всей драмы. Л.А. Колобаева также отмечает особую роль танатологических мотивов у Андреева: «Начало смерти, ее таинственное существо художник видит в бессвязности внутри человека, в «одиночестве» распавшихся «частий» целостного человеческого духа» [6, с. 136]. Очевидно, что концепция смерти напрямую влияет на формирование и концепции личности в творчестве Л. Андреева, достаточно вспомнить рассказ «Елеазар» (1906), где главный герой является воплощением самой смерти.

Очевидно, что повышенный интерес к изучению танатологических аспектов творчества Л. Андреева среди отечественных писателей и литературоведов как в начале XX века, так и в современный период носит не случайный, а систематический характер. Практически все творческое наследие автора пронизано некой рефлексией смерти, что во многом стало результатом увлеченности Андреева философией Ницше и Шопенгауэра. Стоит вспомнить хотя бы ранее произведение писателя «Рассказ о Сергее Петровиче» (1900), в котором герой, проникнувшись идеей Ницше о сверхчеловеке, выбирает смерть, не желая подчиняться чьей-либо воле.

Упоминание в нашей статье следов философии Ницше и Шопенгауэра в творчестве Л. Андреева не случайно, ведь во многом на основе их философских учений формировался немецкий экспрессионизм и культура немецкоязычного пространства. В связи с этим нам видится закономерным тот факт, что к творчеству Л. Андреева немецкие исследователи относились с большим вниманием: работы Вольфганга Казака, диссертации Мартина Беверниса и Ангелы Мартини, в которых тема смерти у Л. Андреева также затрагивалась, но не становилась центральной.

Работой, представленной к анализу, является новый научный труд швейцарского филолога-слависта Феликса Филиппа Ингольда «Концепции смерти в русском модернизме от Толстого до Ленина», опубликованный в 2017 году в Вене. Феликс Филипп Ингольд родился в 1942 году в Базеле. Он является почетным профессором Школы гуманитарных и социальных наук Университета Санкт-Галлена и сотрудником научной коллегии в Берлине, живет и работает как независимый автор, издатель и переводчик в Швейцарии. Большая часть его исследований сделана в области сравнительного и славянского литературоведения, среди которых работы, посвященные анализу русского авангарда, а также творчеству Достоевского и Розанова, в частности.

Монография Ингольда представляет картину русской культуры 1900–1910-х годов. Среди рассматриваемых авторов такие фигуры, как Лев Толстой, Михаил Бахтин, Александр Блок, Максим Горький, Леонид Андреев, Василий Кандинский, Василий Розанов, Сергей Сергеев-Ценский и даже Владимир Ленин. Все персонажи находятся во взаимосвязи как друг с другом, так и с политическими событиями. Модернизм представлен в рамках исторического контекста как логическое продолжение русской культуры.

Во введении Ингольд анонсирует основную идею, которую развивает приемы на протяжении всей работы: «В России смерть обуславливает жизнь, а значит – и культуру» [7]. Действительно, начало XX века в России насыщено определенными событиями (революции, голод, войны), таким образом смерть оказывается чем-то обыденным, повседневным и пронизывает всю русскую мысль. В отличие от немецкой школы русская культура предпочитает, по мнению автора, не анализировать и понимать феномен смерти, а старается облегчить принятие конца. Смерть превращается в еще одну религию (философия В. Розанова).

Довольно подробно рассматривает Ингольд концепцию смерти в творчестве Л. Андреева. В высшей степени субъективно и даже в некоторой степени экспрессионистично трактует исследователь литературную танатологию Л. Андреева. Смерть принимает все возможные формы: убийство, самоубийство, казнь, естественная смерть и смерть в результате болезни – почти с маниакальным упорством она присутствует в произведениях писателя как мифическая и магическая величина. Осознание собственной смертности и сама смерть были для него непостижимой тайной, постоянным источником творческого вдохновения. Особое место среди многочисленных текстов, посвященных теме смерти и гибели, Ингольд отводит рассказу «Губернатор» (1905), сравнивая его со «Смертью Ивана Ильича» (1886) Л. Толстого, которую Андреев использует как праскожет для изображения трагической картины революционного хаоса царской России тех лет. Ингольд отмечает, что Андреев изображает убийство губернатора с впечатляющей точностью: у героя отсутствует какой-либо страх перед приближающейся смертью, ему в тягость сами муки ожидания. В связи с этим исследователь полагает, что губернатор преднамеренно провоцировал смерть, то есть подсознательно думал о своего рода «косвенном» самоубийстве.

Ингольд также отмечает переход Леонида Андреева к более символическому, более загадочному способу художественного понимания феномена. Первой примечательной попыткой была драма «Жизнь человека» (1907), которую писатель дополнил в 1908 году финальной сценой смерти человека. В ней, по мнению Ингольда, смерть предстает не только как конец земного существования, но и одновременно как высшая точка бытия и ультимативный конец. Действительно, главный герой пьесы «Человек» умирает в проклятии, одновременно на сцене гаснет свет, только лицо Человека мерцает в темноте. С появлением этой драмы, отмечает исследователь, и одновременно вышедших рассказов Андреев выходит за пределы своего «ухаженого» („gepflegt“) психологического реализма и сближается с современным ему символизмом и его театральным стилем. Под определением «ухаженный» („gepflegt“) психологический реализм Ф.Ф. Ингольд понимает стиль изложения, свободный от аллегоричности и двусмысленности, которые характерны для более поздних произведений Л. Андреева. Отметим, что революционные потрясения действительно привели Андреева к осознанию эсхатологической фатальности происходящего, которое теперь понимается не через реалистичное представление единичных судеб, а через типизацию и символическое возвышение: «Тот или иной человек сменяется просто человеком, та или иная человеческая жизнь уступает место мировому процессу и теряется в нем, то или иное конкретное событие получает неожиданно переносное значение и символически отвечает за общечеловеческое событие высокой важности» [8, с. 141].

Те же принципы автор обнаруживает и в символически оформленной исторической драме «Черные маски» (1908), действие которой полностью отделено от внешней действительности и, напоминая о себе призрачными сценами и фигурами. Вампиры, воины, сумасшедшие, демонические женщины, музыканты, безмолвные носители масок населяют сцену. Ингольд отмечает, что герои «декламируют, жалуются, заманивают, пребывают бездейственно в смутных ожиданиях «Всевышнего», который именуется Сатаной» [8, с. 142]. Герцог Лоренцо, главный герой происходящего карнавального действия, действительно, живет вне времени и пространства и не знает, принадлежит ли он земному миру или царству мертвых. О себе он говорит в третьем лице: «Мои бедные мысли! Как испуганно бьются они в этом тесном костяном ящике. Давно ли Лоренцо был юношей, и вот прошло немного времени, и вот только два раза обернулось Солнце вокруг Земли, а он уже старик, и под бременем страшных испытаний, ужасной правды о делах человеческих и божьих горбится его молодая спина» [9]. Все кажется заколдованным и проклятым, и драма, богатая на слова и скупая на действие, заканчивается словами «все рушится», а спасение не приходит.

«Попутчики по реализму»<sup>1</sup> упрекали Андреева в том, что он пренебрег своими социальными обязанностями и недооценил потенциал изменения литературы в пользу отстраненной и пессимистичной картины мира, которая выражалась в разочаровании, безразличии, моральной неустойчивости, подлости и разобщенности» [8, с. 142], – пишет Ф.Ф. Ингольд. Разгадка тайны смерти должна вывести на общечеловеческий уровень, поэтому, по мнению исследователя, Андреев в «Жизни человека» отдает предпочтение смерти и в колебаниях между цинизмом и сентиментальностью укрепляется во мнении, что человеческая жизнь, как и

<sup>1</sup> Автор имеет в виду членов книгоиздательского товарищества «Знание»: М. Горького, С. Юшкевича, Скитальца, С.И. Гусева-Оренбургского, Д.Я. Айзмана и др.

вся история человечества, лишена смысла. Приговоренных к смерти в «Рассказе о семи повешенных» (1908) Андреев также низводит на общечеловеческий уровень и обесценивает героичность их смерти, с детальной точностью описывая трупы повешенных: вытаращенные глаза, вытянутые шеи и кровавая пена у губ.

Интересным представляется выделение в творчестве Л. Андреева понятий *gealia* и *gealoga*, то есть состояний бодрствования и сна, постижение земного мира и представлений о потустороннем мире, которые также были характерны для современников писателя из символистского лагеря. В связи с этой теорией Ингольд упоминает рассказ «Мои записки» (1908), в котором главный герой, приговоренный к пожизненному заключению, подменяет реальность иллюзией. Искусной ложью герой склоняет на свою сторону и заключенных, и начальника тюрьмы.

Рассматривая произведения позднего периода творчества Леонида Андреева, Ингольд останавливает внимание на биографическом рассказе «Полет» (1914), символической истории героической смерти летчика, перехитрившего фа-

тальную несвободу человека. Гибель летчика описана Андреевым очень натуралистично: после крушения тело героя практически невозможно идентифицировать. Тем самым он как бы растворяется, переходит в иной мир, не оставив следов своей физической смерти на земле. В этом Ингольд видит соединение грубого натурализма и мифопоэтических умозрений, что было характерно для представителей символистского течения в литературе, особенно в связи с темой смерти. Андреев, считает Ингольд, на примере героя рассказа «Полет» демонстрирует преодоление смерти через самоуничтожение.

Танатологические мотивы проходят практически через всё творчество Л. Андреева и, конечно, становятся объектом глубоких исследований не только среди отечественных литературоведов, но и европейских. Работа Ф. Ф. Ингольда представляет собой разносторонний и во многом новаторский подход к интерпретации творчества Л. Андреева: в отличие от многих немецких исследователей, относивших писателя к кругу экспрессионистов, Ингольд рассматривает андреевское видение смерти как символистское, а некоторые художественные приемы как соединение натурализма и мифопоэтики.

#### Библиографический список

1. Книга о Леониде Андрееве: Воспоминания М. Горького, К. Чуковского, А. Блока, Г. Чулкова, Б. Зайцева, Н. Телешова, Е. Замятина. Берлин; Петербург, 1922.
2. Львов-Рогачевский В. Леонид Андреев: Критич. очерк с прил. канвы и библиогр. указателя. Москва: Русский книжник, 1923.
3. Мережковский Д.С. В обезьяньих лапах (О Леониде Андрееве). 1908. Available at: [http://az.lib.ru/m/merezhkovskij\\_d\\_s/text\\_01\\_1908\\_v\\_tihom\\_omute.shtml](http://az.lib.ru/m/merezhkovskij_d_s/text_01_1908_v_tihom_omute.shtml)
4. Михайловский Н.К. «Рассказы» Леонида Андреева. Страх жизни и страх смерти. 1900. Available at: [http://az.lib.ru/m/mihajlovskij\\_n\\_k/text\\_0210.shtml](http://az.lib.ru/m/mihajlovskij_n_k/text_0210.shtml)
5. Бугров Б.С. Леонид Андреев: проза и драматургия. Москва, 2000.
6. Колосова Л.А. Концепция личности в русской литературе рубежа XIX – XX вв. Москва: Изд-во МГУ, 1990.
7. Вареникова А. Казнить нельзя помиловать: русская смерть глазами европейца. Журнал «Знамя». 2018; 11. Available at: <http://znamlit.ru/publication.php?id=7097>
8. Ingold F.P. Todeskonzepte der russischen Moderne von Tolstoj bis Lenin. Wien: Passagen Verlag, 2017.
9. Андреев Л.Н. Чёрные маски. Available at: <http://andreev.org.ru/biblio/Schernie%20maski/p010.html>

#### References

1. Книга о Леониде Андрееве: Воспоминания М. Горького, К. Чуковского, А. Блока, Г. Чулкова, Б. Зайцева, Н. Телешова, Е. Замятина. Berlin; Peterburg, 1922.
2. L'vov-Rogachevskij V. Leonid Andreev: Kritich. ocherk s pril. kanvy i bibliogr. ukazatelya. Moskva: Russkij knizhnik, 1923.
3. Merezkovskij D.S. V obez'yan'ih lapah (O Leonide Andreeve). 1908. Available at: [http://az.lib.ru/m/merezhkovskij\\_d\\_s/text\\_01\\_1908\\_v\\_tihom\\_omute.shtml](http://az.lib.ru/m/merezhkovskij_d_s/text_01_1908_v_tihom_omute.shtml)
4. Mihajlovskij N.K. «Rasskazy» Leonida Andreeva. Strah zhizni i strah smerti. 1900. Available at: [http://az.lib.ru/m/mihajlovskij\\_n\\_k/text\\_0210.shtml](http://az.lib.ru/m/mihajlovskij_n_k/text_0210.shtml)
5. Bugrov B.S. Leonid Andreev: proza i dramaturgiya. Moskva, 2000.
6. Kolosova L.A. Konceptiya lichnosti v russkoj literature rubezha XIX – XX vv. Moskva: Izd-vo MGU, 1990.
7. Varenikova A. Kaznit' nel'zya pomilovat': russkaya smert' glazami evropejca. Zhurnal «Znamya». 2018; 11. Available at: <http://znamlit.ru/publication.php?id=7097>
8. Ingold F.P. Todeskonzepte der russischen Moderne von Tolstoj bis Lenin. Wien: Passagen Verlag, 2017.
9. Andreev L.N. Chernye maski. Available at: <http://andreev.org.ru/biblio/Schernie%20maski/p010.html>

Статья поступила в редакцию 23.07.19

УДК 81'23

**Bolotskaya M.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Russian Language and Methods of its Teaching, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: [margarita\\_bolotskaya@mail.ru](mailto:margarita_bolotskaya@mail.ru)

**Sokolova S.A.**, student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: [sveta\\_island\\_sveta@mail.ru](mailto:sveta_island_sveta@mail.ru)

**A LEXEME "ONE" IN EXPRESSION OF LONELINESS IN WORKS OF D. RUBINA.** The article studies linguistic representation of a concept of "loneliness" in the creative works of D. Rubina: features of functioning of a lexeme "one", which is included into the core of the concept, are investigated. The aim of the work is to reveal the specifics of using of the lexeme "one" in expressing the state of loneliness in the texts of D. Rubina's works, to study the uniqueness of the author's understanding of this concept. In the course of the research, the method of philological analysis of the text is used; statistical method (determination of the number of identified facts, their significance, the number of word usage of the selected language units). The lexical representations of the concept of "loneliness" used in the works by Rubina serve as material for analysis.

**Key words:** lexeme "one", "loneliness", representation, D. Rubina.

**М.П. Болотская**, канд. пед. наук, доц. каф. «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [margarita\\_bolotskaya@mail.ru](mailto:margarita_bolotskaya@mail.ru)

**С.А. Соколова**, студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: [sveta\\_island\\_sveta@mail.ru](mailto:sveta_island_sveta@mail.ru)

## ЛЕКСЕМА «ОДИН» В ВЫРАЖЕНИИ ОДИНОЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д. РУБИНОЙ

Статья посвящена рассмотрению языковой репрезентации концепта «одиночество» в творчестве Д. Рубиной: исследуются особенности функционирования лексемы «один», входящей в ядро названного концепта. Целью работы является раскрытие особенностей употребления лексемы «один» в выражении состояния одиночества в текстах художественных произведений Д. Рубиной, исследование своеобразия индивидуально-авторского понимания названного концепта. В ходе работы использовался метод филологического анализа текста; статистический метод (установление числа выявленных фактов, их значимость, количество словоупотреблений отобранных языковых единиц). Материалом для анализа послужили лексические репрезентации концепта «одиночество», используемые в художественных произведениях Д. Рубиной.

**Ключевые слова:** лексема «один», «одиночество», репрезентация, Д. Рубина.

Концепт «одиночество», отражающий многовековой опыт человечества, принадлежит к группе эмоциональных концептов. Несмотря на то, что состояние одиночества является индивидуальным, концепт «одиночество» является общечеловеческим, так как он относится к концептосфере каждого народа, хотя и может пониматься по-разному. Концепт «одиночество», помогая индивиду осмыслить внутренний и внешний мир, относится к ключевым концептам.

Представление о состоянии одиночества в древнерусском языке являлось синонимом понятия единства. Это связано с тем, что этимологически корни *-один-* и *-един-* родственны. Оба корня произошли от праславянского *\*edinъ* и лексически связаны друг с другом. В 18-19 вв. «одиночество» обрело следующие синонимы: «отдельность», «особость», «уединенность», «выделенность», «отсутствие связей с другими людьми», «сиротство».

«Словарь русского языка» С.И. Ожегова даёт слову «одиночество» следующее определение: «Состояние одинокого человека. Скушать в одиночестве» [1, с. 443]. В «Словаре синонимов русского языка» З.Е. Александровой у слова «одинок» отмечаются следующие синонимы: 1) «сиротливый»; «сирый» (устар.); 2) «бессемейный» [2, с. 306]. В этом же словаре лексема «одиночество» синонимична словам «сиротливость» и «сиротство», а слово «одинок» соотносится со словами «единичный» и «обособленный» [2, с. 306 – 307]. В словаре «Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремииологии)» под ред. Л.Г. Бабенко отмечаются причинно-следственные отношения между концептом «одиночество» и концептами «отчуждение», «враждебность», «необщительность» [3]. Что касается антонимов к слову «одиночество», то выделяются следующие оппозиции: 1) сирота – семья; 2) холостой – женатый; 3) бездетный – с детьми; 4) один человек – коллектив, группа. Концепт «одиночество» вступает в антонимичные отношения с концептом «единство», подразумевающее коллективность сознания. О противопоставлении говорят корни *-один-* и *-един-*, которые восходят к одному праславянскому корню, но в результате языковых процессов развили разные и даже противоположные значения.

Рассмотрим особенности функционирования лексемы «один» в значениях «одинок», «без других, в отдельности» в текстах произведений Д. Рубиной (в процессе исследования было выделено 93 словоупотребления).

Как правило, анализируемое слово находится в составе сказуемого и зависит от глагола. Перечислим глаголы, с которыми лексема «один» вступает в предикативные отношения (в скобках указано количество употреблений в текстах Д. Рубиной): *быть* (33 употребления, включая нулевую связку), *остаться* (10), *оставлять* (8), *жить* (5), *оказаться* (4), *сидеть* (4), *лежать* (3), *бросить* (3), *оставить* (2), *сесть* (1), *полежать* (1), *побыть* (1), *ездить* (1), *приходить* (1), *выйти* (1), *собраться* (1), *поднимать* (1), *заглядывать* (1), *прийти* (1), *ехать* (1), *приехать* (1), *уехать* (1), *одеться* (1), *болтаться* (1), *провести* (1), *оставаться* (1), *бояться* (1), *пойти* (1), *куковать* (1), *стоять* (1).

Перечисленные глаголы условно можно разделить на следующие группы:

1. Глаголы движения: *ездить*, *ехать*, *уехать*, *приехать*, *прийти*, *пойти*, *выйти*, *заглядывать* (в значении «приходить»), *болтаться*. Всего таких глаголов 10, все они употребляются в текстах только по одному разу. Глаголы данной группы указывают на то, что человек при перемещении в пространстве находился в состоянии одиночества, то есть говорится о временном одиночестве (количество словоупотреблений свидетельствует о том, что такое состояние не характерно для героев произведений Д. Рубиной): «С тех пор он часто ездил к старику, ездил уже один» («Синдром Петрушки»); «Илья уехал один» («Чужие подъезды») и др.

2. Глаголы бытия: *быть*, *побыть*, *жить*, *остаться*, *оставаться*, *оказаться*. 6 глаголов данной группы употребляются в тексте максимальное количество раз: 46. Такое большое количество употреблений говорит о том, что персонажи романов, повестей и рассказов Д. Рубиной постоянно находятся в состоянии одиночества, живут с ним с самого рождения или существуют после определённых жизненных обстоятельств. Временное одиночество противопоставляется одиночеству врождённому и абсолютному: «Не можешь ведь ты всю жизнь быть один» («Двойная фамилия»); «Я представила, что ты один здесь» («Не оставляй меня одного»); «Словом, Берта осталась одна» («Душегубица») и др.

3. Глаголы отношения: *оставлять*, *оставить*, *поднимать*, *бросить*. Такие глаголы обозначают направленные на кого-либо действия: одни персонажи в ходе повествования оставляют других героев произведений Д. Рубиной в полном одиночестве. Частое употребление таких глаголов (14) доказывает, что многие герои произведений (обычно второстепенные) становятся одинокими после того, как их оставили или бросили близкие им люди: «И боялась, когда меня оставляли одну в чужой квартире хотя бы на минуту» («Дом за зеленой калиткой»); «Я же бросила его одного – доживать» («Почерк Леонардо») и др.

4. Глаголы местонахождения: *сидеть*, *лежать*, *полежать*, *стоять* (9 словоупотреблений). Они, как правило, используются для того, чтобы показать человека, оставшегося наедине с собственными мыслями. Такое одиночество временное, оно связано с состоянием покоя и свободы, в чём проявляется связь ядра концепта «одиночество» с ближней периферией: «Он сидел один на пустынном шоссе» («Собака»).

5. Глаголы изменения состояния: *сесть*, *собраться*, *одеться* (3 словоупотребления). Глаголы этой группы, способствующие обозначению временности состояния одиночества, используются редко: «Села одна в пустой церкви» («Высокая вода венецианцев»), «Потом Яна собралась, оделась и так же молча вышла в дождь – одна» («Синдром Петрушки»). Лексема «одна» в данном контексте относится сразу к 3 глаголам: *собралась*, *оделась*, *вышла*. Д. Рубина использует приём градации для того, чтобы сконцентрировать внимание читателей на том, что героиня находится в состоянии полного одиночества.

6. Глаголы со значением эмоционального состояния: *бояться*. Единичное употребление данного глагола указывает на отношение субъекта к состоянию одиночества, в котором он находится. Как правило, оценка состояния одиночества выражается другими лексическими средствами: «– Так он один до завтра останется? – спросила Карина, не поднимаясь. – Он один боится» («Уроки музыки»).

7. Глаголы других семантических групп: *бороться*, *куковать*, *провести*. Данные слова нельзя отнести в отдельные группы: они употребляются только по 1 разу: «Уже и осточертеет все, уже выть от шутки хочется, а как представляю, что всю жизнь здесь, вот, одной куковать!» («Не оставляй меня одного») и др.

Для подчёркивания времени или степени одиночества в произведениях Д. Рубиной используются наречия *совсем* (7 словоупотреблений), *всегда* (3 словоупотребления): «Катка, она **совсем** одна, ей все равно» («Не оставляй меня одного»); «Ииса, – спросила я однажды, – почему ты приехал сюда **совсем** один?» («Несколько торопливых слов о любви»); «Я **непрестанно** думаю о Тебе, о Твоей жизни, в которой Ты была одна, **всегда** одна...» («Почерк Леонардо»).

На время также указывают и другие языковые единицы: *всю жизнь* (2 употребления), *на пару дней*, *сейчас*, *с тех пор*, *надолго*, *месяца три*, *на целых два месяца*, *пять лет*, *неделю*, *до завтра*, *на ночь*. Все указанные средства помогают передать кратковременность нахождения в состоянии одиночества или, наоборот, отмечают нахождение в таком состоянии долгое время, даже целую жизнь.

Дважды в произведениях Д. Рубиной («Больно только когда смеюсь», «Собака») встречается языковая единица, также выражающая состояние одиночества, – «один на один», которая имеет значение «наедине с самим собой» («С любым чувством он вступает в схватку один на один»; «Он сидел один на один со своим сегодняшним днем»).

Лексема «один» в составе словосочетаний и предикативных единиц может выражать положительную (8), нейтральную (46) и отрицательную (39) оценку.

Положительное отношение к состоянию одиночества выражается в следующих случаях: «Было еще одно обстоятельство, из-за которого он **втайне** не желал остаться один на пару дней: ему предстояло отремонтировать кое-что еще, вернее, наоборот, разрушить до основания» («Бессоница») (на положительную оценку указывает слово «желал»); «И даю тебе слово, что... видишь ли, я чувствую, я просто уверена, что смогу жить одна» («Синдром Петрушки») (положительная оценка выражается желанием героини ни от кого не зависеть); «Я наконец оказалась одна в этом домике на колесах; <...> когда впервые оказалась одна за рулем...» («Адам и Мирьям») (героиня произведения долго ждала момента, когда она начнет водить машину в полном одиночестве; положительная оценка выражена с помощью лексемы «наконец»).

Следует отметить, что из 8 примеров положительной коннотации 7 относятся к описанию одиночества женщины, и только 1 – мужчины. Это говорит о том, что женщины в произведениях Д. Рубиной чаще мужчин ассоциируют состояние одиночества со свободой и покоем.

Нейтральную окраску имеют следующие словосочетания и предложения, в состав которых входит слово «один»: *был один* (13 употреблений, включая примеры с опущенной связкой *быть*); *остался один* (8 употреблений); *оставить одну* (3 употребления); *сидел один* (2 употребления); *уехал один*; *пришлось учиться жить одному*; *лежала одна*; *хочет пожить одна*; *ездил один*; *приходила не одна*; *вышла одна*; *бороться одной*; *один-единственный вагон*; *вступать в схватку один на один*; *заглядывала одна*; *пришла одна*; *жила одна*; *потому я один*, *мужик* (2 употребления); *Миша не был один*; *Вы едете один...* в смысле... *кроме мамы?*; *Не в том смысле, что – ты царь, живи один*; *Она троих гавриков одна поднимает*. В данных примерах нет оценки состояния одиночества, оно воспринимается героями как факт.

Пейоративы представлены в следующих примерах, где жирным выделены слова, которые позволяют говорить о негативной оценке состояния одиночества: «И тихо **плакал**: он понимал, что Катя умирает и он **остается один из Щегловых, совсем один**» («На солнечной стороне улицы»); «**Не можешь** ведь ты всю жизнь **быть один**» («Двойная фамилия») (предложение можно по смыслу продолжить словами «... потому что так жить нельзя»); «– Кто – он? **Один, как желтый озурец в осеннем поле...**» («Последний кабан из лесов Понтеведра»); «**Пять лет один, ради нас...**» («Когда же пойдет снег?») (описывается вынужденное одиночество отца двоих детей); «**Тогда уже он один жил, тяжёлый старик**» («Почерк Леонардо») (указывается причина одиночества); «**Сеня играл и играл весь свой репертуар, один в целом мире посреди внеурочной огушительной зимы, посреди хрупкой фарфоровой тишины, в которой горько-медлительным, вкрадчивым, сладостным голосом искал кого-то, молил кого-то вернуться его фагот...**» («Почерк Леонардо») (все предложение проникнуто грустью и нежеланием героя ощущать одиночество); «**Ты так одинок! Так одинок! Я представила, что ты один здесь... И никому... и никто...**» («Не оставляй меня одного») (слово «один» стоит рядом с лексемой «одинок», которая повторяется дважды; негативную окраску также выражают местоимения «некому» и «никто», которые говорят о ненужности героя); «**Он сидел один на пустынном шоссе**» («Собака») (имя прилагательное «пустынный» образовано от имени существительного «пустыня», образ которого является символом одиночества во многих художественных произведениях русской); «**Он сидел один на один со своим сегодняшним днем**» («Собака») (фразеологизм «один на один», имеющий значение «в одиночку», говорит о полной отчужденности героя от людей, которые не способны ему помочь»); «... **неделю там провёл один, как в заточении**» («Синдром Петрушки») (состояние одиночества сравнивается с тюремным заключением; здесь прослеживается связь с дальней периферией); «**Когда в ряду обшуганных <...> домов вдруг один отремонтирован, он выльдит едва ли не чужероднее и страннее, чем вся улица**» («Гладь озера в пасмурной

мгле» (осуществляется связь ядра и ближней периферии, включающей синонимы слова «одиноким» – «чужой» и «странный»); «Да я одиночества боюсь хуже смерти! Уже и **осточертеет** все, уже **выть** от шутки **хочется**, а как представляю, что всю жизнь здесь, вот, одной **куковать!**» («Не оставь меня одного») (лексема «один» употребляется рядом с ключевым словом концепта «одиночество», что усиливает окраску. На негативность оценки указывают стилистически сниженные слова «осточертеет», «выть хочется», «куковать»); «Все представляю, как ей **холодно там, в такую-то выюгу, одной лежать!**» («Собака») (негативная оценка выражается состоянием холода, которое в конкретном случае связано с одиночеством); «Одна и одна. **Даже в гости пойти не к кому, даже прогуляться «по Карла-Марла» не с кем...**» («На солнечной стороне улицы») (контекстуально оценка состояния одиночества выражается словосочетаниями «в гости пойти не к кому», «прогуляться не с кем»); «Одна, подумала **обреченно**. Не втягивай, ты **должна быть одна**» («Почерк Леонардо») (обречённость – состояние, тесно связанное с одиночеством. Данная лексема вступает с ключевым словом концепта «одиночество» в синонимические отношения, что определяет связь ядра с ближней периферией); «**Кончатся снаряды, кончится война, Возле ограды, в сумерках одна Будешь ты стоять у этих стен, У этих стен Стоять и ждать меня, Лили Марлен**» («Почерк Леонардо») (указывается вынужденное одиночество, связанное с постоянным ожиданием близкого человека); «Да, крикнула она, да, я **слабая, я не могу быть одна!**» («Двойная фамилия») (о том, что состояние одиночества для героини произведения невыносимо, говорит фраза «не могу»); «Она **знала, что осталась одна, обреченно одна перед ужасающей бездной**» («Почерк Леонардо») (пейоративами являются лексемы «обреченно», «ужасающей», «бездной»).

#### Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: 70000 слов*. Москва, 1990.
2. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва, 2001.
3. Бабенко Л.Г. *Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентации (на материале лексики, фразеологии и паремологии): проспект словаря*. Екатеринбург, 2010.
4. Поздеева Н.С. *Коммуникативно-дискурсивные признаки концепта одиночество*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Архангельск, 2013.
5. Болотская М.П., Зуенкова А.О. Вербализация концептов «жизнь» и «смерть» в идиостиле И.Л. Муравьевой (на материале текста романа «Барышня»). *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2017; 4 (44): 122 – 131.

#### References

1. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: 70000 slov*. Moskva, 1990.
2. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva, 2001.
3. Babenko L.G. *Konceptosfera russkogo yazyka: klyuchevye koncepty i ih reprezentatsii (na materiale leksiki, frazeologii i paremiologii): prospekt slovary*. Ekaterinburg, 2010.
4. Pozdeeva N.S. *Kommunikativno-diskursivnye priznaki koncepta odinochestvo*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Arhangel'sk, 2013.
5. Bolotskaya M.P., Zuenkova A.O. Verbalizatsiya konceptov «zhizn'» i «smert'» v idiostile I.L. Murav'evoy (na materiale teksta romana «Baryshnya»). *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*. 2017; 4 (44): 122 – 131.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 1.17, 1.18.7.01

**Vereshchagina T.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: norapati@yandex.ru

**“WHAT’S HECUBA TO HIM, OR HE – TO HECUBA?”: MYTHOLOGICAL PERCEPTION OF THE WORLD IN SH. RUSTAVELI’S “VITYAZ IN THE TIGER’S SKIN”**. Explication is one of methodical forms that researchers widely use in the analysis of texts: philological, linguistic, philosophical, historical, cultural, etc. It is an opportunity in any variety of described images, objects or phenomena to detect not only their characteristic features, but also some fundamental unity (affinity), and expand its hidden essential characteristics. The method of explication often allows the researcher to clarify the content of the artistic image, born implicit intuitive ideas of the poet. Then the boundaries of this image take a strict definition of the concept. In the article, one of the images of the poem “Vityaz in the tiger’s skin” by Shota Rustaveli (the image of Kaji), thanks to the explication, takes a form of a logical concept, the outline of which has emerged in the depths of mythology. This outline is manifestation of possibilities of consciousness to give the environment mental integrity, and to justify the moral basis of harmonious coexistence with it.

**Key words:** kaji, vityaz, tiger's skin, Shota Rustaveli, Vepkhistaosani, explication, Hecuba, William Shakespeare, Hamlet.

**T.N. Верещагина**, канд. филос. наук, доц. ФГБОУ ВП «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: norapati@yandex.ru

## «ЧТО ОН ГЕКУБЕ? ЧТО ЕМУ ГЕКУБА?»: МИФОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА В ПОЭМЕ ШОТА РУСТАВЕЛИ «ВИТЯЗЬ В ТИГРОВОЙ ШКУРЕ»

В статье освещается тема специфического видения поэтом Шота Руставели истины о мифическом народе каджи. Экспликация, как методическая форма, позволяет в любом многообразии описываемых образов и явлений обнаружить их характерные признаки и фундаментальное единство, развернув скрытую сущность. Способ экспликации проясняет содержание художественного образа, рождённого неявными интуитивными представлениями автора, задавая ему строгую определённости понятия. Во 2-й части данной статьи один из образов поэмы Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре» (образ каджи), благодаря экспликации, закрепляет обретение вида логического понятия, абрис которого наметился ещё в недрах мифологии. Этот абрис – манифестация возможностей сознания придавать окружающей среде ментальную целостность, и обосновывать нравственный фундамент гармоничного сосуществования с ней.

**Ключевые слова:** каджи, витязь, тигровая шкура, Шота Руставели, Вепхистаосани, экспликация, Гекуба, У. Шекспир, Гамлет.

*Что он Гекубе? Что ему Гекуба?  
А он рыдает. Что б он натворил, будь у него такой же повод к мести,  
как у меня <...>  
А я, <...> ни о себе не заикнусь, ни пальцем не ударю для короля,  
чью жизнь и власть смели так подло. Что ж, я трус? ...  
У. Шекспир. Гамлет (пер. Б. Пастернака)*

«Что он Гекубе? Что ему Гекуба?» [1] – крылатая фраза, которую произносит принц датский, находясь под впечатлением способности актёра переживать события из жизни вымышленного героя как свои собственные, и порождая «гамлетовский вопрос» о мотивах действий человека.

В первой части статьи, посвящённой поискам истины о мифическом народе каджи, что изображён в бессмертной поэме Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре», затрагивается тема специфического видения этого образа поэтом.

Душа и сердце средневекового человека жаждали мифологического восприятия произведений искусства. Как всякий художник, Ш. Руставели тоже тяготел к подобному мировосприятию. Но такое видение образов и слов не могло удовлетворить логику его философствующего рационализма. Автор воспринимал бытовавшие негативные представления современников о каджах, скорее индифферентно, нежели негативно. Интуиция художника сдерживала категоричность всеобщей синонимизации их со злом.

Однако сдержанность его оценок требует объяснений. Обнаружить то, чем она мотивирована, можно было бы в летописных сводах, государственных документах, мемуарах современников, произведениях искусства и т. п. Но достоверные исторические факты по этому поводу в них практически отсутствуют. Единственным источником на сегодня пока остаётся само «детство» поэта – текст «Вепхисткаосани» («Витязь в тигровой шкуре»). И хотя поэма дошла до нас в виде компиляции из разных частей, чудом сохранившихся в разрозненном виде – она признана носителем реальной социокультурной информации по целому ряду аспектов, изложенной метафорически. Подчас эти сравнения на образном уровне настолько гиперболизированы и осложнены эпитетами, что складывается впечатление о сказочности сюжета поэмы. Собственно, это утверждает едва не большая часть исследователей. Единодушие в научной среде царит и относительно каджей: их настойчиво причисляют к персонажам демонического бестиария. Между тем, содержание поэмы насыщено многочисленными примерами иного почтения образа этого мифического народа.

Мифология Кавказа [2; 3; 4; 5; 6; 7] изобилует историями о жизни богов и духов, полубожеств и культурных (эпических) героев, дэвов и демонов, но каджи в этом повествовании представлены довольно скромно, в качестве второстепенных персонажей. Их характер, повадки, природа, и даже происхождение являют собой пример непрояснённости и противоречивости представлений, отражённых в мифологии. Так, описание внешнего вида каджей колеблется от стихийно-природного до антропоморфного, от прекрасного до уродливого. Их сущность трактуется то исполненной света и добра, то зла и разрушительной силы. Будучи невидимыми (бесплотными) они способны к превращениям. Умение очаровывать и подчинять себе людей и окружающую природу породили рассказы не только о злоупотреблении такими способностями, но и о благородстве их нрава. Однако во мнении, что этот народ храбр и непобедим в бою – сходятся все. Само слово «кадж» переводится в большинстве языков Кавказа близко к понятию «неукротимый», а в армянском – буквально: «бесстрашный, храбрый», «храбрец».

В систематизированном виде сведения о них изложены, в основном, в двухтомной энциклопедии «Мифы народов мира» под ред. С.А. Токарева [2] и «Мифологическом словаре» под ред. Е.М. Мелетинского [3], в таких классических трудах, как «История Армении» Мовсеса Хоренаци [4] и «Очерк религии и верований языческих армян» Н.О. Эмина [5]. Немало полезных сведений о каджах можно почерпнуть в работах «Мифы Армении» М.Л. Ананикяна [6], «Мифология народов Кавказа» М.А. Исалабдулаева [7]. Тем не менее, даже начальная стадия предпринятого исследования показала: **научных работ в отношении образа каджей, выведенного в поэме Ш. Руставели «Витязь в тигровой шкуре», пока не обнаружено.** И всё же разработка данной темы принципиально важна, поскольку она представляется каузальной в отношении трагических событий, произошедших с поэмой и её создателем.

Какое дело было грузинскому поэту до сказочных каджей? Да, когда-то он создавал «дивно сложенные гимны», но они посвящались любви. С той поры многое изменилось: поэт познал, что

*Перлы уст её румяных под рубиновым покровом, –  
Даже камень разбивают рубином молотом свинцовым!* [8, стих 5].

И вот: «Повелели мне во славу её сложить сладкозвучные стихи» [9, стих 5].

«Что он Гекубе?», древнегреческий мифологический образ, который явлен мировой культуре не только в качестве жены Приама, царя Трои, и матери их 20 детей. Этот образ – выражение мягкоослабляющей силы природы, порождающей гекторов-созидателей и парисов-разрушителей, и в страданиях пожинаящей плоды своего порождения. Шота Руставели призван гекубой-природой в череду её избранных напомнить людям ещё раз о подлинной сути жизни. Ибо поэма «Вепхисткаосани» («Витязь в тигровой шкуре») национальна лишь в той мере, в какой грузинский гений оказался способен уловить эту суть. Тот факт, что в древности она уже была изложена гениями других народов (и не раз!) вызывает у поэта осознание судьбоносности полученного приказа:

*Эта повесть, из Ирана занесённая давно,  
По рукам людей катилась, как жемчужное зерно.  
Спеть её грузинским складом было мне лишь суждено  
Ради той, из-за которой сердце горестью полно* [8, стих 9].

Гений не был бы гением, если бы видел мир таким, каким его видят другие. Приступая к исполнению приказа, Руставели остаётся самим собой и начинает писать о том, на что откликнулось его сердце: поэма выплилась в попытку изобразить всеобщую сущность истины, красоты и добра. Отсюда – и форма, и содержательное исполнение образов, которые носят обобщающий характер. В героях поэмы находит своё воплощение эта всеобщая сущность, возведённая в принцип. Через них автор передаёт дыхание вечности. И тут не обойтись без присутствия чудесного: так, любовная интрига обретает нетривиального противника, разлучающего влюблённых Нестан-Дареджан и Таризла.

Каджийская Гекуба – не что иное, как признание народной востребованности мифологических абстракций, вера в присутствие здесь и сейчас чего-то необычного, захватывающего дух перед этим неизвестным, нечеловеческим, и, одновременно, исполненного надеждой на прекрасный исход. Художник ощущал эту востребованность и, по мере разворачивания сюжета, постепенно наполнял повествование всё более диковинными образами и событиями.

Художественный приём сработал: читатель, ищущий острых ощущений, был наполнен ими до предела, увлечённо читая описание ристалищ, боевых схваток и военных битв; желающий сердечных переживаний упивался ими в сценах любовных перипетий; жаждущий нравственного преображения – восхищался преданной дружбой трёх друзей, мечтая о такой же. И не всякий замечал, что нарастание каджийского присутствия уже в первой половине поэмы приближалось к состоянию избыточного. Текст оказался насыщен поразительными фактами: **не только второстепенные персонажи, но и главные герои поэмы проявляли многие черты мифологических каджей, оставаясь при этом людьми.**

Доверяя читателю свои сокровенные мысли, своё понимание того, что такие каджи, Шота Руставели приводит оба представления о них: мифологическое и реалистическое.

Зачем он это делает? «Что ему Гекуба?» Зачем грузинскому Гамлету не уточнение даже, а утверждение: каджи – НЕ ТАКИЕ? Оно провокационно, а оппонент опасен.

С одной стороны – это церковь. Следовательно, декларация поэта может быть истолкована как защита языческих представлений. В лучшем случае, как позиция философа. Впрочем, то и другое – суть неприятные утверждения для религиозного оппонента. Во-первых, Шота Руставели, признаёт возможности человеческого разума: о Давар, сестре индийского царя, в поэме сказано: «Она своим колдовством постигла даже небо» [9, стих 568]. Во-вторых, он признаёт существование такой формы знания, которая расширяет возможности человека до поистине чудесных проявлений – столь необычных, и даже диковинных, что они вызывают изумление и страх, а потому причисляются к волшебству, чародейству, колдовству. Правда, автор наряду с упоминанием о чародеях-каджах не помещает в текст буквальных описаний совершаемых ими чудес, ограничиваясь не более, чем их перечислением. Напротив, развенчивая народное мифотворчество, поэт приводит примеры их обычности.

Наиболее яркий из таких примеров – рассказ о гибели каджей, везущих пленённую Нестан-Дареджан в Каджети, от рук слуг Фатымы-ханум [9, стихи 1121 – 1123]. Ещё один – о гибели (подобно обычным людям) нескольких тысяч каджей в вооружённой битве воинов, когда трое друзей с небольшим отрядом напали на многочисленную военную охрану башни в Каджети, где томились в плену Нестан-Дареджан [9, стихи 1401 – 1405].

Оппонент был действительно грозен. Будь он в лице православной церкви, отстаивающей власть своих догматов над общественным сознанием (умами), или в лице царского двора, довольно сложно не обратить внимания на фразу «Кто внимал моим твореньям, был сражён клинком булата» [8, стих 4]. Тем не менее, создатель поэмы продолжал смягчать образы каджей в поэме и, напротив, зримее и рельефнее изображал характеры и поступки обычных людей, словно пытаясь уравнивать их значимость в жизни.

Мифы повествуют, что каджи нередко вступают в определённые отношения с человеческим сообществом. И не всегда эти отношения выгодны для могущественных существ. Заключение сделок иногда приводило к вынужденной службе у смертных. Та же Давар, в гневе на погубившую её племянницу Нестан-Дареджан, «с великой бранью на царевну напустилась, с криком волосы рвала ей, колотила и глумилась» [8, стих 572], а затем «вызвала двух рабов с лицами каджей» и приказала им отвезти девушку в Каджети. Каджи не ослушались (!) её ни при этом, ни даже вдали от дворца, где, как упоминалось выше, приняли кончину от рук таких же обычных смертных людей, что и Давар.

Пример того, как могущественные каджи служили подобно рабам другой женщине (к тому же, в отличие от Давар не обучавшейся каджийскому искусству) – ещё более удивителен: это той самой Фатыме-ханум, чьи слуги расправились с каджами, везущими Нестан в Каджети. Позже, выполняя поручения ханум, они «летали» в мгновение ока в страну Каджети, беспрепятственно встречались с пленницей, заточенной в башне на высокой скале, и доставили от неё письмо к возлюбленному Таризлу [9, стихи 1226 – 1231].

Создавая эти женские образы, художник изобразил их не просто сметливыми, но обладающими определённой мудростью: одной брат доверил воспи-

тывать свою единственную дочь, другая не уступала в уме и хватке мужу, успешному предводителю купечества целой страны. Они – сильные натуры, с ясным умом и обострённым чувством гордости, подлинного достоинства: Фатма ловко отстаивает независимость женщины в обществе с исламизированными нравами, бесстрашно спасает пленницу от казней, великодушно одаривает индийскую принцессу и помогает бежать от новой угрозы, предано служа ей и её возлюбленному до полного освобождения Нестан из крепости Каджети; Давар же, когда узнаёт о безнравственном поступке племянницы, наказывает не только её, но и себя, покончив жизнь самоубийством. Изображая происходящее, поэт усиливает позиционирование своей идеи через показ мощи духа и высоты нравственности той, которую царедворцы за глаза называли колдуньей, казней: царь царей Индии Фарсадан, потрясённый убийством в своём дворце жениха дочери, приглашённого из Хорезма, решает, что это совершила она со своим возлюбленным, а подстрекала их его сестра Давар, которой он поручил обучать дочь всякой премудрости, и которую он накажет:

«Но клянусь я головою, что разделаюсь с сестрою, –  
Божий путь она забыла и связалась с сатаной,  
В сеть бесовскую толкнула девицу собственной рукою ...  
Будь я проклят, коль оставлю эту сводницу живую!» [8, стих 567].  
Тотчас кто-то из придворных, позабыв высокий сан,  
Рассказал Давар-колдунье, что задумал Фарсадан [8, стих 568].  
Вот что он донёс, проклятый, той колдунье из Каджети:  
«Брат твой клялся головою, что не жить тебе на свете».  
«Видит бог, – Давар сказала, – понапрасну я в ответе!  
Невиновна я, но знаю, кто подстроил козни эти!» [8, стих 569].

Из текста явствует, что оккультное знание, которым владеют искусные каджи, имеет индифферентную природу, подобно, к примеру, огню, что может быть и спасительно согревающим, и смертельно сжигающим. Причина помутнения нравственной чистоты – не в этом знании, а в том, кто и как его применяет. Иными словами, Шота Руставели трактовал понятие «кадж» не в традиционном – природно-стихийном – смысле, а с позиций био-психо-социальных, утверждая в качестве самой чудесной силы в природе – силу познающего человеческого разума. Конечно, такая позиция вызывает неприятие у фидеистов, полагающих, что человек не способен самостоятельно познать истину, и что такая возможность обусловлена исключительно божественным покровительством.

Недвусмысленно в таком контексте проступает библейская притча о Вавилонском столпотворении, где объединившиеся в познании люди решили возвести «башню до неба», но были наказаны богами за дерзкую попытку сравняться с небожителями: лишены понимания друг другом (заговорили на разных языках) и развеяны по миру.

Предельно обнажая позицию, автор поэмы изложил её в тихой беседе Автандила, друга главного героя, и его приятельницы Фатмы-ханум о судьбе пропавшей Нестан:

«Но коль каджи бестелесны, словно духи, – хоть убей,  
Не пойму, зачем их племя так похоже на людей?  
Я и сам скорблю о девице, но весьма дивлюсь, не зная,  
Для чего бесплотным духам эта женщина земная?»  
И Фатма в ответ сказала: «Объяснить тебе должна я,  
Что они совсем не духи, это выдумка сплошная.  
Каджи – это те же люди, только, тайнами владея,  
Каждый кадж напоминает колдуна и чародея.  
Ослепить он нас сумеет лучше всякого злодея,  
И сражаться с ним, проклятым, – бесполезная затея.  
Что они творят над нами эти изверги земли!  
Поднимают ураганы, топят лодки, корабли,  
По морям умеют бегать и, кощунствуя вдали,  
Ночь в сиянии скрывают, день – в тумане и пыли.  
Потому название казней и дано им здесь народом,  
Что они, людьми рождаясь, помыкают нашим родом» [8, стихи 1233 – 1237].

Утверждая мощь человеческого разума, Шота Руставели, живший в XII веке, за несколько столетий опередил то состояние всеобщей пробужденности ума, которое позже получит название Ренессанса – возрождения античного гуманизма с его верой в овладении человеком подлинных идеалов красоты, истины и добра: «Много в природе дивных сил, но сильнее человека нет!» [10]. Но это утверждение для грузинского гения носит отнюдь не атеистический характер. Поэт приемлет чудесное, усматривая его не в проявлении необычного, а в проявляющем его. Не зря он пишет о Давар: «постигла даже небо». Иными словами, достигла познанием. И эта реплика приоткрывает завесу над мыслью, которую он бережно лелеет на протяжении всей поэмы. Для Руставели проявление чудесного – проявление таких способностей человека, которые выходят за пределы обыденного понимания. Они – условие достижения могущества человеком. Эта мысль – производное от древней индоарийской идеи: способности человека – суть высшие возможности в мироздании, поскольку он является наследником Творца на земле, а потому – залогом и фундаментом её гармонизации.

Поэт, явно владеющий знанием народного мифотворчества, наделяет героев своей поэмы характерными чертами казней, дважды прямо высказываясь, что «они – НЕ каджи», но зовутся так в силу владения теми способностями, которые народная молва приписывает мифическим существам. Кадж – не национальность, не родовый признак; это маркер принадлежности к определённому сообществу, отважному в познании мира.

#### Библиографический список

1. Шекспир У. *Гамлет, принц датский*. Трагедия. Перевод Пастернака Б.Л. Москва: Мартин, 2005.
2. *Мифы народов мира*. Энциклопедия. В 2-х томах (2-е издание). Главный редактор С.А. Токарев. Москва: «Советская Энциклопедия», 1987; Т. 1.
3. *Мифологический словарь*. Главный редактор Е.М. Мелетинский. Москва: Советская энциклопедия, 1990: 265.
4. Мовсес Хоренаци. *«История Армении»*. Пер. с древнеарм. языка, примечания Г. Саркисяна; Ред. С. Аревшатян. Ереван: Айастан, 1990.
5. Эмин Н.О. *Очерк религии и верований языческих армян*. Москва, 1864.
6. Исалабдулаев М.А. *Мифология народов Кавказа*. Махачкала: Кавказский светский институт, 2006
7. Ананикян М.Л. *Мифы Армении*. 2004. Available at: <https://gisher.org/kniga-mifi-armenii-2-t49984.html>
8. Руставели Ш. *Витязь в тигровой шкуре*. Перевод с грузинского Н.А. Заболотского. Москва: Эксмо, 2015.
9. Руставели Ш. *Вепсистокаосани (Витязь в тигровой шкуре). Подлинная история*. Подстрочный прозаический перевод с грузинского С. Иорданишвили. Комментарии Н. Сулава. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2015.
10. Софокл. *Антигона*. Перевод Ф.Ф. Зелинского. Софокл. *Драмы*. Серия «Литературные памятники». Москва, Наука, 1990.

#### References

1. Shekspir U. *Gamlet, princ datskij*. Tragediya. Perevod Pasternaka B.L. Moskva: Martin, 2005.
2. *Mify narodov mira*. 'Enciklopediya. V 2-h tomah (2-e izdanie). Glavnyj redaktor S.A. Tokarev. Moskva: 'Sovetskaya 'Enciklopediya', 1987; T. 1.
3. *Mifologicheskij slovar*. Glavnyj redaktor E.M. Meletinskij. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990: 265.
4. Movses Horenaci. *«Istoriya Armenii»*. Per. s drevnearm. yazyka, primechaniya G. Sarkisyan; Red. S. Arevshatyan. Erevan: Ajastan, 1990.
5. 'Emin N.O. *Ocherk religii i verovanij yazycheskih armyan*. Moskva, 1864.
6. Isalabdulaev M.A. *Mifologiya narodov Kavkaza*. Mahachkala: Kavkazskij svetskij institut, 2006
7. Ananikeyan M.L. *Mify Armenii*. 2004. Available at: <https://gisher.org/kniga-mifi-armenii-2-t49984.html>
8. Rustaveli Sh. *Vityaz' v tigrovoj shkure*. Perevod s gruzinskogo N.A. Zabolokogo. Moskva: 'Eksmo, 2015.
9. Rustaveli Sh. *Vepsistokaosani (Vityaz' v tigrovoj shkure). Podlinnaya istoriya*. Podstrochnyj prozaicheskij perevod s gruzinskogo S. Iordanishvili. Kommentarii N. Sulava. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2015.
10. Sofokl. *Antigona*. Perevod F.F. Zelinskogo. Sofokl. *Dramy*. Seriya «Literaturnye pamyatniki». Moskva, Nauka, 1990.

Статья поступила в редакцию 29.05.19

УДК 81'373

**Влаватская М.В.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecture, Professor, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: [vlavatskaya@list.ru](mailto:vlavatskaya@list.ru); [vlavaczakaya@corp.nstu.ru](mailto:vlavaczakaya@corp.nstu.ru)

**TYPOLOGY OF COLLOCATIONS IN COMBINATORIAL LINGUISTICS.** The article presents description of collocation and its types in the framework of combinatorial linguistics, which studies syntagmatic relations of language signs and their combinatorial potential. In the functional and speech use of the language, collocation is considered one of the most important units. The author defines it as a combinatorially conditioned unit with structural and syntactic integrity and performing certain

functions in speech. Special attention is paid to the concept, types and mechanisms of collocation formation. The selection of these types of units is based on their semantics, functions and some other specific features including, for example, the color element. On these grounds the author distinguishes such types of collocations as traditional, ethno-cultural, terminological, colorative and occasional. The mechanisms of forming collocation are, on the one hand, phraseologization and, on the other hand, the individual author's context, in which common senses appear between words of different meanings and forming an integral original semantics for influencing the addressee. The functions of collocations, in addition to designation of familiar objects and phenomena, also includes the reflection of special terminological, national specific and other realities that are important in human life and activity.

**Key words:** combinatorial linguistics, collocation, types of collocations (traditional, ethno-cultural, terminological, colorative, occasional), mechanisms of forming collocation, collocation functions.

**М.В. Влавацкая**, д-р филол. наук, доц., проф., Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск,

E-mail: vlavatskaya@list.ru; vlavatskaya@corp.nstu.ru

## ТИПОЛОГИЯ КОЛЛОКАЦИЙ В КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Статья посвящена описанию коллокации и её типов в рамках комбинаторной лингвистики, изучающей синтагматические связи знаков языка и их комбинаторный потенциал. В функционально-речевом использовании языка коллокация является одной из важнейших единиц. Автор определяет её как комбинаторно обусловленную единицу, обладающую структурно-синтаксической целостностью и выполняющую определённые функции в речи. Особое внимание в статье уделяется понятию, типам и механизмам образования коллокаций. Выделение типов данных единиц строится на основе их семантики, выполняемых ими функций и некоторых других специфических признаков, включающих в свой состав, например, элемент цвета. На этих основаниях автор статьи выделяет такие типы коллокаций, как традиционные, этнокультурные, терминологические, колоративные и окказиональные. Механизмами образования коллокаций являются, с одной стороны, фразеологизация, а с другой – индивидуально-авторский контекст, в котором между разными по значению словами появляются общие семы, формирующие цельную оригинальную семантику для воздействия на адресата. В функции коллокаций, помимо обозначения привычных объектов и явлений, входит также отражение особых терминологических, национально-специфических и других реалий, значимых в жизни и деятельности человека.

**Ключевые слова:** комбинаторная лингвистика, коллокация, типы коллокаций (традиционные, этнокультурные, терминологические, колоративные, окказиональные), механизмы образования коллокаций, функции коллокаций.

### Введение

В настоящее время проблемам комбинаторной лингвистики, изучающей синтагматические связи языковых единиц и их комбинаторный потенциал, посвящено достаточно много работ. Эти исследования приобретают всё большую актуальность в связи с неослабевающим научным интересом к изучению функционально-речевой стороны языка, проблемам выявления механизмов развития лексических значений, описанию норм языка и в то же время интерпретации авторских речевых реализаций и т.д. Данным проблемам посвящены исследования Е.И. Архиповой [1], М.В. Влавацкой [2], З.М. Зайкиной [3], А.В. Коковой [4], А.В. Коршуновой [5] и [6], И.О. Онал [7], Л.В. Цвенгер [8] и т.д.

История данного вопроса восходит к идее изучения *совместной встречаемости слов* (co-occurrence) в рамках американской структурной лингвистики, ярким представителем которой был Z.S. Harris [9].

Параллельно в Лондонской школе континентальной лингвистики стало широко использоваться понятие *коллокации* (vs. *коллигация*), под которым понималась постоянная сочетаемость конкретного слова с определёнными словами, а также используемое в речи сочетание слов, совместная встречаемость которых имеет регулярную основу и обусловлена исключительно семантическими факторами [10]. С данным пониманием коллокации схожи понятия «синтагматического поля» В. Порцига [11] и «лексической солидарности» Э. Косериу [12].

Позднее в рамках «неоферсианства» на первый план выходит изучение способности языковой единицы (формы) к представлению внеязыкового содержания в контексте речевой ситуации. Представитель этого течения М.А.К. Халлидей *коллокаций* называет синтагматические отношения между словами или результатом этих отношений, где особое внимание отводит изучению значения как комплекса функций языковых форм, в том числе значения через коллокацию [13].

Следуя концепции современных британских исследователей М. Бенсона, Э. Бенсон и Р. Илсона [14], в любом языке существуют устойчивые неидиоматические сочетания слов – *коллокации*, которые рассматриваются с грамматической и лексической сторон.

Грамматическое сочетание слов именуются *грамматическими коллокациями* – это словосочетания, содержащие доминирующее слово, которое относится к одной из знаменательных частей речи, и предлога (*the apathy of the electorate* – апатия избирателей, *apathy among the citizens* – апатия среди граждан, *apathy in our society* – апатия в нашем обществе), грамматической структуры по инфинитивному типу (*hard to convince* – трудно убедить, *a place to dance* – место для танцев, *a pleasure to work* – удовольствие работать) или по типу придаточного предложения (*he denied that he had taken the money* – он отрицал, что взял деньги, *the facts suggest that he is there* – факты говорят, что он там, *he bet that it would rain* – он поспорил, что будет дождь).

Лексическое словосочетание, соответственно, называется *лексической коллокацией* и содержит в своём составе слова, относящиеся только к знаменательным частям речи (*to take up a collection* – собрать коллекцию, *squander a fortune* – растратить целое состояние, *repeal a law* – отменить закон, *revoke a license* – аннулировать лицензию, *annul a marriage* – расторгнуть брак, *a formidable challenge* – серьёзный вызов, *a crushing defeat* – сокрушительное поражение, *an implacable foe* – непримиримый враг, *closely (intimately) acquainted* – близко знакомый, *hopelessly addicted* – безнадежно зависимый, *appreciate sincerely* – искренне ценить, *argue heatedly* – горячо спорить) и т.д.

Однако, как можно заметить, под разными названиями (совместная встречаемость, синтагматическое поле, лексические солидарности, коллокация и др.) скрывается одна и та же сущность – языковое явление, затрагивающее синтагматический аспект языка и включающее слова, которые имеют тенденцию употребляться вместе и образовывать регулярные, т.е. часто воспроизводимые сочетания слов.

В современной науке изучению коллокации большое внимание уделяется прежде всего в лингвистике и лингводидактике. При этом под *коллокациями* понимают типичные сочетания слов, которые являются основными строительными блоками любого языка, например:

1) рус. *причинять вред* (англ. *to do harm*, нем. *j-m Schaden tun*, фр. *faire du mal*, исп. *hacer el daño*, ит. *far del male*, порт. *fazer mal* и т.д.);

2) рус. *воспользоваться случаем* (англ. *to take the opportunity*, нем. *die Gelegenheit nutzen / ergreifen*, фр. *profiter de l'occasion*, исп. *aproverchar la occasion*, ит. *cogliere l'opportunità*, порт. *aproveitar a oportunidade* и т.д.);

3) рус. *столкнуться с трудностями* (англ. *to face the challenge*, нем. *sich der Herausforderung stellen*, фр. *relever le défi*, исп. *enfrentar el desafio*, ит. *affrontare la sfida*, порт. *aceitar o desafio* и т.д.).

В широкой интерпретации коллокация представляет собой комбинацию двух или более слов, обладающих свойством совместной встречаемости. По мнению многих исследователей, в основе коллокации лежит семантико-грамматическая взаимообусловленность элементов словосочетания [15].

Коллокация как отдельная лексическая единица имеет большое значение в лингвистической науке. Она встречается во всех естественных языках и является их главной особенностью в силу того, что в ней уточняются и конкретизируются значения слов, из которых она состоит. Известно, что значение любого слова выявляется посредством лексем в его окружении (коллокатов), образующих данную единицу. В глобальном смысле коллокация лежит в основе всего языкового использования.

В последнее время весьма интенсивно проводятся исследования коллокаций как статистически устойчивых словосочетаний в корпусной лингвистике, где прежде всего выявляется частота совместной встречаемости лексических единиц. При этом коллокации определяются как *words which are statistically much more likely to appear together than random chance suggests*, т.е. слова, совместная встречаемость которых проявляется чаще, чем можно было бы ожидать исходя из случайности распределения [16].

Начиная с середины XX в. в России и за рубежом стали разрабатывать различные проекты словарей коллокаций, или сочетаемости слов, например, «LTP Dictionary of Selected Collocations» (1998); «Oxford Collocations Dictionary» (2010); «Macmillan Collocations Dictionary» (2010); «Большой учебный словарь сочетаемости английского языка» М.Р. Кауль и С.С. Хидекель (2012) и др. Данные современных словарей сочетаемости (коллокаций) указывают на то, что выбор слов в языке ограничен рамками лексико-грамматической сочетаемости лексем.

В рамках комбинаторной лингвистики коллокации понимаются более широко, так как помимо лексико-грамматических свойств они также несут в себе определённые комбинаторные, функциональные, семантические и некоторые другие характеристики.

Цель данной статьи – рассмотреть типы коллокаций, основываясь на таких важных признаках данных единиц, как семантика, комбинаторика, функции, а также некоторых других характерных особенностях (национально-культур-

ная специфика, область знания и др.), объединяющих их в отдельные категории.

Новизна исследования заключается в выделении и описании разных типов коллокаций в рамках комбинаторной лингвистики.

В контексте комбинаторной лингвистики *коллокация* представляет собой комбинаторно обусловленную лексико-семантическую единицу, обладающую структурно-синтаксической целостностью и выполняющую определённые речевые функции.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в создании типологии коллокаций как комбинаторно-обусловленных лексических единиц.

Отметим, что особенностью выделения типов коллокаций и построения *типологии* является её открытость для включения новых типов единиц в отличие, например, от *классификации*.

Далее рассмотрим некоторые типы коллокаций, описываемые в рамках комбинаторной науки о языке.

### 1. Традиционные коллокации

Стандартные сочетания слов, которые общеизвестны и используются в разговорной речи, публицистических, официально-деловых и других стилях речи, относятся к типу общеупотребительных, или традиционных, коллокаций.

Основу традиционной (нейтральной) коллокации составляют следующие признаки:

- 1) комбинаторность (степень связанности компонентов коллокации);
- 2) устойчивость (ограниченность круга сочетаний данного слова с другими словами);
- 3) регулярность (означающее S является регулярно построенным из означающих A и B);
- 4) повторяемость (стандартность использования коллокаций в одинаковом составе);
- 5) воспроизводимость (закрепление в системе языка как отдельной единицы);
- 6) узуальность (частое использование в речи) и т. д.

Основным признаком в нашем исследовании является комбинаторная обусловленность коллокации как лексико-семантической единицы, которую можно продемонстрировать на примере английской лексики *date*, которая образует коллокации [17]:

- 1) с **прилагательными**: earlier, earliest (*suggest an earlier date*) | specific later, latest | exact, firm (*give smb. specific dates*) | provisional, tentative | unspecified | significant (*a significant date in my life*), closing (*closing date with smb.*);
- 2) с **глаголами**: make (*make a date to have lunch*) | keep (*arrive in time to keep her date*); | break, cancel (*end up breaking the dinner date*);
- 3) с **предлогами**: on a ~ (*be out on a date with smb*); at a ... ~ (*take place at an unspecified date*); ~ for (*set a date for the wedding*); ~ of (*the date of the election*) и т. д.

Как показывает анализ лингвистической литературы, взгляды исследователей на содержание термина «коллокация» заметно расходятся. Одни определяют коллокацию весьма широко – от свободных сочетаний (*большая река, новый дом, красное платье*) до фразеологически связанных (*до морковкина заговенья, точить ляды, дышать наладом*), другие относят к ней единицы, в которых одно слово употребляется в прямом, а другое – в переносном значении (рус. *принять решение*, англ. *to make a decision*, нем. *eine Entscheidung treffen*, фр. *prendre une decision*, исп. *tomar una decision*, ит. *prendere una decisione*, порт. *tomar uma decisào* и т. д.).

При широком подходе к пониманию коллокаций их особенностью является неоднозначность в плане «предсказуемость vs. непредсказуемость».

С одной стороны, компоненты коллокации являются предсказуемыми, например: *закадычным* может быть только *друг*, а *заклятым* – только *враг*, *окладистой* – только *борода*, также англ. *stale bread* (*черствый хлеб*), англ. *malic acid* (*яблочная кислота*), англ. *auburn hair* (*рыжие волосы*), англ. *addled egg* (*тухлое яйцо*), англ. *bubonic plague* (*бубонная чума*), нем. *kohlensäurehaltiges Wasser* (*газированная вода*), фр. *puits artésien* и т. д.

С другой стороны, компоненты коллокации предсказать невозможно. Прежде всего это касается десемантизированных слов, входящих в состав коллокации, или слов с так называемой размытой семантикой. Именно с их помощью образуются традиционные коллокации: рус. (*быть, делать, давать*) *давать клятву, давать отпуск, давать возможность, давать повод, давать волю, давать знак, давать интервью, давать концерт, давать обещание, давать ответ, давать оценку* и т. д.; англ. (*do, take, make, put*): *take a rest* (*отдохнуть*), *take a seat* (*присесть*), *take a bath* (*принять ванну*), *take a taxi* (*взять такси*), *take your time* (*не торопись*) и т. д. нем. (*haben, sagen, sprechen, nehmen* и др.): *offen gesagt / aufrichtig gesprochen* (*откровенно говоря*), *richtiger gesagt* (*точнее говоря*), *streng genommen* (*строго говоря*) и т. д.

Как показывает исследование, данные лексические единицы обеспечивают линейность и понимание высказываний в процессе речевой коммуникации в целом.

Помимо традиционных (общеупотребительных) коллокаций, в зависимости от семантики, функций и других характерных признаков в комбинаторной лингвистике выделяются и такие типы коллокаций, как этнокультурные, терминологические, колоративные, окказиональные, экспрессивные и др. Основным

критерием, который объединяет все эти типы единиц, является их комбинаторная обусловленность (позицией, местом), либо наличие какого-то другого характерного признака. Далее рассмотрим другие типы коллокаций в рамках комбинаторной лингвистики более подробно.

### 2. Этнокультурные коллокации

Этнокультурные коллокации – это комбинаторно обусловленные сочетания слов, отражающие социально-значимые реалии в рамках определённого этноса, т. е. обладающие ярко выраженной национально-культурной спецификой, а следовательно, непонятные представителям других языков и культур [1]. К ним относятся такие русские этнокультурные коллокации, как *больничный лист*, или *лист нетрудоспособности*, *зачётная книжка*, *студенческий билет*, *белогвардейский офицер*, *божья благодать*, *ветеран труда*, *герой России*, *офицер запаса*, *отставной генерал*, *общественная приёмная*, *красный уеолок*, *серая зарплата*, *чёрная касса*, *зелёная аптека*, *центр занятости* и т. п.

Примером могут служить и англо-американские этнокультурные коллокации: *long boys* – (амер.) кровать в гостинице для очень высоких людей; *mail drop* – (амер.) почтовый ящик; *mobile home* – (амер.) передвижное жилище, установленное стационарно и подсоединённое к коммуникациям; *night latch* – (брит.) дверной замок с задвижкой и защёлкой; *open housing* – (амер.) запрещение расовой и религиозной дискриминации при продаже или сдаче жилья; *open plan* – (амер.) планировка помещений в доме с передвижными стенами и изменяемым уровнем пола, либо без перегородок; *power cut* – (брит.) период отключения электричества и др. [1].

Как можно заметить, подобные единицы обусловлены не только комбинаторно, но и функционально, так как они отражают реалии определённого идиоэтнического сообщества.

Образование этнокультурных коллокаций происходит посредством их фразеологизации, в процессе которой утрачивается синтаксическая мотивированность и членность словосочетания, изменяются значения опорных слов, сдвигаются их смысловые линии и обретается фразеологическая устойчивость. Таким образом сформированный лексический комплекс фиксируется и закрепляется в языке, характеризуясь ярко выраженной речевой воспроизводимостью и общеупотребительностью.

Как показывает исследование, выделение этнокультурных коллокаций обусловлено языковым мышлением носителей языка, что свидетельствует об их принадлежности не только к лексическим единицам, но и единицам мышления. Особенностью данного типа единиц является то, что они обладают синтаксико-семантическим единством сочетающихся слов, связаны языковой традицией, т. е. отражают важные для конкретного социума элементы действительности, которые затрудняют их понимание представителями иных лингвокультур.

### 3. Терминологические коллокации

Терминологические коллокации – это комбинаторно обусловленные сочетания слов, отражающие предметы и понятия определённой области знаний, т. е. имеющие явную научно-техническую принадлежность. Другими словами, главной особенностью этих единиц является их функциональная ограниченность. Это такие терминологические сочетания слов, которые выражают одно понятие, например: *инфаркт миокарда* (мед.), *язва желудка* (мед.), *нервная система* (мед.), *спинной мозг* (мед.), *гипертонический криз* (мед.), *электрическая сеть* (энерг.), *высокое напряжение* (энерг.), *короткое замыкание* (энерг.), *лампа накала* (энерг.), *камерный оркестр* (муз.), *скрипичный ключ* (муз.), *нейтральная полоса* (полит.), *государственная дума* (полит.), *политический режим* (полит.), *государственный деятель* (полит.), *братский союз* (полит.).

К терминологическим коллокациям английского языка из области «Таможенное дело» относятся следующие единицы [18]: *border customs* – пограничная таможня, *action for non-delivery* – иск об убытках, причиненных недосдачей или недопоставкой; *application for a visa* – заявление на получение визы, *system of revenues* – система бюджетных поступлений, *storage in transit* – промежуточное хранение; *inspection of luggage* – досмотр багажа, *drug inspection* – осмотр на предмет обнаружения наркотиков, *direct tax* – прямой налог, *shipping and storage container* – контейнер для транспортировки и хранения; *lost and found department* – бюро находок; *examination at warehouse* – досмотр на складе; *admission to transshipment* – разрешение на перегрузку (товаров) и т. д.

Кроме того, к характерным признакам терминологических коллокаций относятся [7], во-первых, небольшая частотность употребления в силу их ограничения определённой предметной областью и, во-вторых, использование одного и того же коллоката с разными терминами, например, из области энергетики: *blocked impedance* – полное сопротивление в цепи тока (импеданс), *vector impedance* – векторное сопротивление в цепи тока, *driving-point impedance* – импеданс в точке возбуждения, *input impedance* – входной импеданс, *surface impedance* – поверхностный импеданс и т. п. Однако компоненты, входящие в состав терминологических коллокаций, как правило, имеют меньшую степень комбинаторности по сравнению с коллокациями естественного языка.

Таким образом, терминологические коллокации представляют собой комбинаторно обусловленные сочетания слов, ограниченные пределами одной предметной области и используются прежде всего специалистами. В то же время можно нужно отметить, что значительной части терминологических коллокаций свойственна так называемая «комбинаторная свобода», так как одни и те же коллокаты могут создавать сочетания с разными терминами, например, *сопротивле-*

ление проводника, конденсатора, трансформатора, металлов, меди, воздуха и т. д. Таким образом, терминологические коллокации являются комбинаторно обусловленными, с одной стороны, в пределах данного сочетания слов, а с другой – границами одной области знаний.

#### 4. Окаzionaliальные коллокации

Окаzionaliальные коллокации рассматриваются как тип особых, уникальных комбинаторно обусловленных словосочетаний, созданных автором намеренно на основе нарушения лексико-семантической сочетаемости в целях достижения заданных автором функционально-экспрессивных задач в конкретном художественном или поэтическом произведении.

Примерами данных единиц являются следующие: *легкокрылые грёзы, волшебная тьма, возмущённый мрак, ужас улыбнётся, чуждый навеситель, малый молодой, пожилая мудрость, дюжинная душа, унылое сладострастие, влажный путь* (Е.А. Баратынский); *питомец жизни, православная дорожа, крепка нескованная дума, великолепно оживляйте, трофеи младости* (Н.М. Языков) и др. В отличие от других типов коллокаций, кроме комбинаторности, основными характеристиками окаzionaliальных единиц является нерегулярность, неузуальность, невоспроизводимость, новообразование, факт речи, оригинальность, индивидуально-авторская принадлежность и т. д. [5].

Окаzionaliальные коллокации создаются авторами намеренно в определённом контексте ситуации для выражения заданной автором функции, и их семантику можно определить только в конкретном художественном произведении.

Внутренними механизмами образования окаzionaliальных коллокаций служат семантические признаки (семы), входящие в лексемы, образующих коллокацию. Далее проведём анализ контекста из художественного произведения Дж. Фаулза «Коллекционер» [6]: *The mass-produced middle-class boys I had to teach were bad enough; the claustrophobic little town* (J. Fowles. The Magus) (Мальчики (из семей) среднего класса, которых мне предстояло учить, были весьма нехорошими; клаустрофобный маленький городок). Вместе с прилагательным *little* в прямом значении Дж. Фаулз, прибегая к синестезии, использует прилагательное *claustrophobic* в переносном усилительном значении, что даёт возможность читателю ясно представить этот городок. В анализируемой коллокации автор намеренно сочетает семантически несочетаемые слова *claustrophobic* и *little*, чтобы воздействовать на читателя: город был ничтожно мал, а его жители чувствовали себя в замкнутых и закрытых местах так, как будто все они страдали клаустрофобией.

Как можно заметить, семантика окаzionaliальной коллокации отходит от узусального и стереотипного использования и приобретает образное и экспрессивное значение, оригинально вписываясь в контекст художественного произведения.

Проанализируем ещё одну окаzionaliальную единицу в контексте произведения Дж. Фаулза «Женщина французского лейтенанта» [6]: *The problem was not fitting in all that one wanted to do, but spinning out what one did to occupy the vast colonnades of leisure* (букв. колоннады досуга) *available* (J. Fowles. The French lieutenant's woman) (Проблема была не в том, что нужно делать, а в том, что нужно, чтобы занять огромные колоннады свободного времени). Можно заметить, что лексемы *colonnades* и *leisure*, составляющие данную коллокацию, совершенно не согласуются по своим семантическим признакам. Исходя из контекста, *colonnade* означает большой, огромный, а *leisure* – досуг, свободное время. Таким образом, данное окаzionaliальное сочетание слов связано общей контекстуальной семой, выражающей значение «очень много свободного времени».

В художественном произведении устраняются некоторые грамматические, семантические, стилистические и другие запреты, что «активизирует структурную функцию тех элементов, совпадение которых – необходимое условие для сочетаемости тех же сегментов в нехудожественном тексте» [19, с. 118]. Окаzionaliальные коллокации образуются при нарушении лексико-семантической сочетаемости, например, *the peevish months* (зловещие месяцы (беременности), *the thick air* (густой воздух), *the stary narcissus* (звёздный нарцисс), *answering day* (день ответа), *crockery man* (посудный человек), *megawatt smile* (мегаваттная улыбка), *lady traffic* (дамский трафик) и т. д., реализуясь в определённом художественном контексте, когда между словами возникает общая сема, на основе которой данное словосочетание приобретает актуальный смысл.

Функциями окаzionaliальных коллокаций в художественных произведениях являются: *эмоционально-экспрессивная*, которая усиливает эмоциональное воздействие на читателя; *перифрастическая*, которая позволяет иносказательно перефразировать какое-либо явление, событие или элемент внешнего мира, дать ему новое наименование; *амплифицирующая*, посредством повторения акцентирует внимание читателя на каком-либо важном элементе смысла; *контрастная*, которая проявляется посредством сочетания лексем с противоположным значением.

#### 5. Колоративные коллокации

Колоративные коллокации – это тип комбинаторно обусловленных сочетаний слов, образованных в основном по адъективному типу (прилагательное и существительное) и ограниченных семантикой цвета [8, с. 130]: *белый дом, белая ворона, жёлтый забор, жёлтая пресса, голубое небо, голубой огонёк, красный шар, Красный проспект, Красная площадь, чёрный пудель, чёрная смерть, зелёная трава, зелёный змий, синее море, синяя птица, оранжевое платье, оранжевая революция* и т. д. Их особенность заключается в том, что они могут исполь-

зоваться в самых разных областях знаний и стилях речи, но в каждом конкретном случае они имеют свою функциональную ограниченность.

Для любого этноса цвет является важным аксиологическим компонентом национально-культурной картины мира, т. е. он обладает «значимой символикой и культурно-смысловой ёмкостью» [20, с. 193]. Другими словами, у представителей разных народов имеются свои системы цветообозначения, или определённые ассоциации, связанные с объектами и явлениями реальной действительности, что позволяет использовать цветообозначения как эффективные языковые средства хранения и передачи информации. С этой точки зрения часть колоративных коллокаций обладает этнокультурной обусловленностью, например, в русской лингвокультуре *белой вороной* считается человек, имеющий систему ценностей, отличную от других лиц своей общности. В английском же языке есть коллокация *black sheep*, означающая человека, не пользующегося любовью и уважением других людей.

В колоративных коллокациях часто зависимый цветовой компонент актуализирует различные значения комбинаторно-обусловленных сочетаний слов в условиях заданного контекста ситуации. Тогда данные единицы приобретают окаzionaliальный характер, например [8]: *Раньше было известно лишь о нескольких, самых высоких вершинах ... А уж что между ними – было сплошной белой тайной*. В этом контексте «белой тайной» назван покрытый льдом горный массив, под которым обнаружили реки и озёра! (Комсомольская правда, 2013). Контекст ситуации, описанной в газете, способствует раскрытию значения колоративной коллокации *белая тайна*, подразумевающая неисследованную ранее заснеженную территорию тайги. В этом случае данная коллокация реализует экспрессивную функцию.

Как показывают исследования газетных национальных корпусов текстов русского и английского языков, наиболее частотными являются коллокации с компонентами цвета *белый* и *чёрный* и, соответственно, *white* и *black*. Определению значений цветовой компоненты в таких коллокациях способствует контекст, посредством которого устанавливается заданная автором семантика. Под компонентом *белый* – *white* в прямом значении понимается признак чего- / кого-либо: *белый аист, белый потолок, белая машина, white dress, white cloud, white shoes*, а также человек, принадлежащий к белой или чёрной расе, например, рус. *белые представители, белые избиратели, белый элтер*; англ. *white trash* (представители низшего слоя белой расы), *black female* (чёрная женщина), *white students* (белые студенты), *black voters* (чёрные избиратели) и т. д. Однако коллокации с этими компонентами могут относиться и к другим реалиям действительности, например, рус. *белая зарплата*, англ. *white dove* (белый голубь, символ мира), *white lie* (святая ложь), *white feather* (тряс), *white supremacy* (превосходство белых людей), *black craft* (чёрная магия), *black looks* (злые взгляды), *black in the face* (почерневший от гнева, злости), *black as ink* (чёрный как сажа), *things look black* (полоса бед и неудач) и т. д.

Таким образом, колоративная коллокация определяется как особый тип коллокации, которая включает в свой состав лексему с цветowym значением, обладает морфосинтаксическими и лексико-семантическими особенностями, а также в зависимости от контекста наделена определёнными функциями и используется для выражения не только узусальных, но и окаzionaliальных значений. Более того, главная функция колоративной коллокации – при помощи компонента «цвет» символизировать идеи, в том числе присущие конкретному национально-культурному языковому сообществу.

Как видно из представленного выше языкового материала, колоративную коллокацию можно назвать универсальной в плане свойственной ей многоаспектности, или принадлежности к одному из выделенных выше типов коллокации. Следовательно, важным критерием колоративной коллокации в целом является её полифункциональность.

#### Выводы и результаты

Исследования функционально-речевого аспекта языка способствовали развитию теории коллокаций, последовательно разрабатывающейся в рамках комбинаторной лингвистики, направленной на изучение линейных отношений языковых единиц и их комбинаторных возможностей. В основе предложенной в статье типологии коллокаций, лежит комбинаторно обусловленная единица, обладающая структурно-синтаксической и лексико-семантической целостностью и выполняющая определённые речевые функции. Каждый тип коллокации имеет отличительные особенности, включая определённую семантику, функции, а также обладает специфическими характеристиками как, например, компонент цвета.

Главными и универсальными признаками всех типов коллокаций является их комбинаторность и комплексность. Такие критерии как регулярность, устойчивость, воспроизводимость и узусальность характерны для традиционных, этнокультурных, и терминологических коллокаций. Национально-культурная специфика присуща этнокультурным коллокациям и отчасти окаzionaliальным и колоративным единицам. Ограничение функционального характера, т. е. использованием только в определённой области знаний свойственно терминологической, а также частично этнокультурной и колоративной коллокациям.

Особыми типами в комбинаторной лингвистике являются окаzionaliальные и колоративные коллокации. Первые характеризуются исключительно комбинаторностью и комплексностью, а вторые же проявляют диаметрально противоположные, т. е. универсальные свойства: им свойственна многоаспектность,

Таблица 1

## Типы коллокаций и критерии их выделения

Критерии выделения	Типы коллокаций				
	традиционная	этнокультурная	терминологическая	оказиональная	колоративная
1. комбинаторность	+	+	+	+	+
2. комплексность	+	+	+	+	+
3. регулярность	+	+	+	-	+/-
4. устойчивость	+	+	+	-	+/-
5. повторяемость	+	+	+	-	+/-
6. воспроизводимость	+	+	+	-	+/-
7. узуальность	+	+	+	-	+/-
8. национально-культурная специфика	-	+	+/-	+/-	+/-
9. функциональное ограничение (область знаний)	-	+/-	+	-	+/-
10. экспрессивность	-	+/-	-	+/-	+/-

разнонаправленность и полифункциональность, т. е. принадлежность к разным областям знаний и разным идиоэтническим сообществам. Таким свойством как экспрессивность могут обладать этнокультурные, оказиональные и колоративные коллокации (см. таблицу 1).

В заключение важно подчеркнуть, что данная типология не ограничивается выделенными выше типами коллокаций – она является открытой и может включать другие типы комбинаторно обусловленных единиц, отражающих значимые реалии в жизни и деятельности человека.

## Библиографический список

- Архипова Е.И. *Этнокультурные коллокации в лексикографическом аспекте (на русском и англо-американском языковом материале)*. Диссертация .... кандидата филологических наук. Новосибирск, 2016.
- Влавацкая М.В. Комбинаторная лингвистика: теоретико-методологические основы зарождения и развития. *Научный диалог*. 2012; 3: 8 – 23.
- Зайкина З.М. Динамика представления русских о трудовой деятельности (на материале традиционных и новых паремий). *Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки: сборник статей по материалам 4-й междунар. науч.-практ. конференции*. Новосибирск: СибАК, 2017: 75 – 83.
- Кокова А.В. Иерархическая модель стилистической нормы. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. Сургут: СурГПУ, 2015; 6 (39): 62 – 72.
- Коршунова А.В. Понятие «оказиональная коллокация» и его особенности. *Язык. Коммуникация. Культура. Альманах научных статей молодых ученых*. Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2018: 46 – 48.
- Коршунова А.В. Функционально-семантический анализ оказиональной синтагматики (на материале произведений Дж. Фаулза). *Язык и культура: сборник статей 26-й междунар. науч. конференции 27-30 октября 2015 г. Отв. ред. С.К. Гураль*. Томск: Издат. Дом Томского гос. ун-та, 2016: 35 – 39.
- Онал И.О. Подходы к определению терминологической коллокации. *Вестник современных исследований. Электронный журнал*. 2018; 11-1 (26): 129-131. Available at: <https://www.orcscenr.ru/doc/mr.2018.11.01.pdf>
- Цвенгер Л.В. Колоративная коллокация: понятие, признаки и функции. *Вестник современных исследований. Электронный журнал*. 2018; 11/3 (26): 129 – 132. Available at: <https://www.orcscenr.ru/doc/mr.2018.11.03.pdf>
- Harris Z.S. Co-occurrence and transformations in linguistic structure. *Language*, 33. 1957: 283 – 340.
- Firth J.R. A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-55. In: F.R. Palmer (ed). *Selected Papers of J.R. Firth*. London, Longmans, Green and co. Ltd., 1957: 168 – 205.
- Porzig W. *Das Wunder der Sprache*. München-Bern, 1957.
- Косериу Э. Лексические солидарности. *Вопросы учебной лексикографии*. Москва: Изд-во Московского университета, 1969: 93 – 104.
- Halliday M.A. K. Lexis as a Linguistic Level. In E. C. Bazell et al. (eds.). *In the Memory of J. R. Firth*. London: Longman, 1966: 148 – 162.
- Benson M., Benson E., Ilson R. *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Москва: Русский язык, 1990.
- Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. *Смысл и сочетаемость в словаре*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
- Захаров В.П., Хохлова М.В. Анализ эффективности статистических методов выявления коллокаций в текстах на русском языке. *Материалы конференции по компьютерной лингвистике «Диалог 2010»*. Москва: РГТУ, 2010; 9 (16): 137 – 143.
- English Collocation Dictionary*. Available at: <http://www.ozdic.com/collocation-dictionary/date>
- Валиахметова Ю.А. Способы словообразования в английской терминологии таможенного дела. *Филологические науки. Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность»*. 2017; 1: 28 – 32.
- Лотман М.Ю. *Структура художественного текста. Анализ поэтического текста*. Санкт-Петербург: Азбука-Аттикус, 2016.
- Лотман Ю.М. *Статьи по семиотике и типологии культуры*. Таллин: Александра, 1992.

## References

- Arhipova E.I. *'Etnokul'turnye kollokacii v leksikograficheskom aspekte (na russkom i anglo-amerikanskom yazykovom materiale)*. Dissertaciya .... kandidata filologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2016.
- Viavackaya M.V. Kombinatornaya lingvistika: teoretiko-metodologicheskie osnovy zarozhdeniya i razvitiya. *Nauchnyj dialog*. 2012; 3: 8 – 23.
- Zajkina Z.M. Dinamika predstavleniya russkikh o trudovoj deyatel'nosti (na materiale tradicionnykh i novykh paremij). *Kul'turologiya, filologiya, iskusstvovedenie: aktual'nye problemy sovremennoj nauki: sbornik statej po materialam 4-j mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii*. Novosibirsk: SibAK, 2017: 75 – 83.
- Kokova A.V. Ierarhicheskaya model' stilisticheskoy normy. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Surgut: SurGPU, 2015; 6 (39): 62 – 72.
- Korshunova A.V. Ponyatie «okkazional'naya kollokaciya» i ego osobennosti. *Yazyk. Kommunikaciya. Kul'tura. Al'manah nauchnykh statej molodykh uchennyh*. Moskva: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina, 2018: 46 – 48.
- Korshunova A.V. Funkcional'no-semanticheskij analiz okkazional'noj sintagmatiki (na materiale proizvedenij Dzh. Faulza). *Yazyk i kul'tura: sbornik statej 26-j mezhdunar. nauch. konferencii 27-30 oktyabrya 2015 g. Otiv. red. S.K. Gural'*. Tomsk: Izdat. Dom Tomskogo gos. un-ta, 2016: 35 – 39.
- Onal I.O. Podhody k opredeleniyu terminologicheskoy kollokacii. *Vestnik sovremennykh issledovaniy. 'Elektronnyj zhurnal*. 2018; 11-1 (26): 129-131. Available at: <https://www.orcscenr.ru/doc/mr.2018.11.01.pdf>
- Cvenger L.V. Kolorativnaya kollokaciya: ponyatie, priznaki i funkci. *Vestnik sovremennykh issledovaniy. 'Elektronnyj zhurnal*. 2018; 11/3 (26): 129 – 132. Available at: <https://www.orcscenr.ru/doc/mr.2018.11.03.pdf>
- Harris Z.S. Co-occurrence and transformations in linguistic structure. *Language*, 33. 1957: 283 – 340.
- Firth J.R. A Synopsis of Linguistic Theory, 1930-55. In: F.R. Palmer (ed). *Selected Papers of J.R. Firth*. London, Longmans, Green and co. Ltd., 1957: 168 – 205.
- Porzig W. *Das Wunder der Sprache*. München-Bern, 1957.
- Kosenu E. Leksicheskie solidarnosti. *Voprosy uchebnoj leksikografii*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1969: 93 – 104.
- Halliday M.A. K. Lexis as a Linguistic Level. In E. C. Bazell et al. (eds.). *In the Memory of J. R. Firth*. London: Longman, 1966: 148 – 162.
- Benson M., Benson E., Ilson R. *The BBI Combinatory Dictionary of English*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
- Iordanskaya L.N., Mel'chuk I.A. *Smysl i sochetanost' v slove*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.
- Zaharov V.P., Hohlava M.V. Analiz 'effektivnosti statisticheskikh metodov vyyavleniya kollokacij v tekstah na russkom yazyke. *Materialy konferencii po komp'yuternoj lingvistike «Dialog 2010»*. Moskva: RGTU, 2010; 9 (16): 137 – 143.
- English Collocation Dictionary*. Available at: <http://www.ozdic.com/collocation-dictionary/date>
- Valiahmetova Yu.A. Sposoby slovoobrazovaniya v anglijskoj terminologii tamozhennogo dela. *Filologicheskie nauki. Omskij nauchnyj vestnik. Seriya «Obschestvo. Istoriya. Sovremennost'»*. 2017; 1: 28 – 32.
- Lotman M.Yu. *Struktura hudozhestvennogo teksta. Analiz po'eticheskogo teksta*. Sankt-Peterburg: Azbuka-Attikus, 2016.
- Lotman Yu.M. *Stat'i po semiotike i tipologii kul'tury*. Tallin: Aleksandra, 1992.

Статья поступила в редакцию 06.08.19

УДК 811.351.22

**Huseynova M.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: de-madin@mail.ru

**REPRESENTATION OF ATTRIBUTIVE LINKS REVISITED (AS EXEMPLIFIED IN THE DARGIN LANGUAGE).** The article studies a problem of attribute links representation between different parts of speech in the Dargin language. Traditionally the adjective representing the property of a noun is used in the attributive function. But in fact, there are many ways to express attributive relations, although some parts of speech do not always perform the defining function. It is quite characteristic for Dargin to use nouns in different case forms in the attributive function. Attributive complexes, where substantives perform defining function are generally called "appositive constructions". The author draws a distinctive line between two fundamentally different concepts in the representation of semantic relations expressed by the constructions with two substantive components – "attributive relations" and "appositive relations". The morphological characteristics of the adjective have a direct relation to the structural characteristics of the attribute, as well as the presence or absence of the dependent words in the adjective. In the cases with several adjectives in the prepositional attributive group, they are arranged strictly in a certain order in relation to the defined. The position of the attribute conveying a particular characteristics depends on the nature of the given characteristics itself: the most common and essential feature, making with it a new concept is placed before the noun; and other attributes that describe the subject in details follow the noun. The attributive characteristics expressed by a relative adjective, is usually expressed indirectly, in its reference to another person, phenomenon, object, action, etc.

**Key words:** attributive relations, appositive relations, defining function, Dargin language, adjective, noun.

**М.М. Гусейнова**, канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: de-madin@mail.ru

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АТРИБУТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматривается проблема репрезентации атрибутивных отношений разными частями речи в даргинском языке. В атрибутивной функции обычно используется прилагательное, репрезентирующее какое-либо свойство имени существительного. Но на самом деле существует множество способов выражения атрибутивных отношений, хотя некоторые части речи не всегда выступают в определительной функции. Для даргинского языка характерно употребление в функции определения существительного в разных падежных формах. Атрибутивные комплексы, в составе которых субстантивы выполняют определительную функцию, называют «аппозитивными конструкциями». В статье предлагается разграничение двух принципиально различных понятий в репрезентации семантических отношений, выражаемых конструкциями с двумя субстантивными компонентами – «атрибутивные отношения» и «аппозитивные отношения». Морфологические признаки прилагательного имеют прямое отношение к структурным признакам атрибута, как и наличие или отсутствие зависимых слов при прилагательном. В тех случаях, когда в препозитивной определительной группе находится несколько прилагательных, они располагаются строго в определённом порядке по отношению к определяемому. Позиция определения, передающего тот или иной признак, зависит от характера самого признака: непосредственно перед существительным располагается наиболее общий и существенный признак, составляя вместе с ним новое понятие; а другие определения, описывающие предмет более детально, располагаются дальше от существительного. Определительный признак, который обозначается относительным прилагательным, обычно выражается не прямо, а относительно к другому лицу, явлению, предмету, действию, т. е. опосредованно.

**Ключевые слова:** атрибутивные отношения, аппозитивные отношения, определительные отношения, даргинский язык, прилагательное, существительное.

Несмотря на то, что атрибутивные отношения в языках различных типов квалифицируются всего лишь как отношения между предметом и его признаком, это не означает, что все вопросы, связанные с их трактовкой и характеристикой, ясны. В лингвистической науке до сих пор нет однозначного решения многих проблем, связанных с атрибутивными отношениями между компонентами словосочетания. Такие проблемы, как типология определений, способы их выражения; определения, образованные путём синтаксического соположения в языках разных типов, ждут своего исследования. Что же касается дагестанского языкознания, то, хотя здесь были попытки специального исследования атрибутивных отношений [1; 2; 3], многие проблемы до сих пор остаются до конца неизученными, а некоторые нуждаются в корректировке и дальнейшем развитии. Следует отметить и то, что в дагестанском языкознании в трактовке семантических отношений между предметом и его признаком до сих пор слишком много привнесённых индоевропейских представлений.

Целью настоящей статьи является выявление специфических особенностей использования субстантивов и прилагательных, выступающих в атрибутивной функции в разных формах, на лексико-семантическом уровне.

Атрибутивные смысловые отношения могут быть изучены разными методами. Специфика данной статьи обусловила необходимость использования в процессе исследования определительных отношений структурного, смыслового (интерпретационного) и описательного методов.

Одной из характерных особенностей языков разных систем (германских, тюркских, кавказских и др.) являются определения, образованные путём синтаксического соположения субстантивов: ср. англ. *oil industry* 'нефтяная индустрия' (букв. *oil* 'нефть' + *industry* 'индустрия'), кумык. *юзюм бае* 'виноградный сад' (букв. *юзюм* 'виноград' + *бае* 'сад', дарг. *хьян(а) хъяр* 'серая груша') и т. п. Данный способ выражения атрибутивных отношений имеет непосредственное отношение к конверсии, а его распространённость, возможно, находится в прямой связи с аналитическим характером этих языков. Кроме того, как справедливо указывает М. Брайант, «формант s как способ синтаксической связи между определением и определяемым вытесняется соположением» [4, с. 36]. Однако это утверждение требует оговорок. Действительно, вытеснение формы с формантом s в отношении одушевлённых существительных наблюдается часто, однако следует отметить и обратное явление, – когда формант s всё чаще и чаще употребляется с неодушевлёнными существительными, и сфера его использования, безусловно, расширяется. Например: *The Committee s report*. «Доклад комиссии»; *Come back for Sunday s Bruckner* («The Times») «Приходите послушать Брукнера в воскресенье». Интересно отметить, что с географическими названиями эта форма с

формантом s употребляется особенно часто. Например: *Sydney s Grand Concert Hall to be Opened Soon* («The Times»). «Великолепный концертный зал в Сиднее откроется в ближайшем будущем».

В репрезентации определительных отношений участвуют прилагательные, как оформленные, так и неформальные, которые являются одним из основных способов выражения атрибутивных отношений [5, с. 158]. Однако в даргинском языкознании много пишут о неформальных прилагательных, выполняющих атрибутивную функцию. Как полагает Р.М. Чапаева, «спорным является в дагестановедении вопрос о статусе неформальных имён прилагательных. Одни считают их самостоятельными лексическими единицами, а другие – нет». Далее автор пишет, что она «также не определяет краткие имена прилагательные как знаменательную часть речи: слово, отдельно со своим значением в качестве полноправного члена предложения не встречающееся, на отдельный вопрос не отвечающее, одних и тех же определяемых имен существительных нередко приводит к грамматикализации конструкций, их фразеологизации» [2, с. 101]. На наш взгляд, данное высказывание относительно неформальных прилагательных в даргинском языке нуждается в некотором уточнении: в любом случае все слова в языке должны быть распределены по частям речи, в том числе и неформальные прилагательные. Поскольку все неформальные прилагательные выражают не просто названия качеств, а являются словами, обобщённо выражающими определённые явления реального мира в виде качеств, они отвечают семантическому принципу классификации частей речи и являются прилагательными. Конкретная позиция неформальных прилагательных в составе словосочетания и предложения, а также возможная субституция в линейной речевой цепи говорят, что данные лексемы отвечают и синтаксическому принципу классификации частей речи. Возможно, по отношению к оформленным прилагательным они являются первичными.

По мнению Р.М. Чапаевой, структура и значение словосочетаний типа *цуб муьара* 'белый агнеок', *буьяр дугги* 'холодная ночь' «на самом деле представляют собой устойчивые словосочетания, один или все компоненты которых подвергались семантическому переосмыслению» [2, с. 101]. С этим трудно согласиться, так как общее значение, выражаемое данными атрибутивными словосочетаниями, вытекает из значений отдельных компонентов.

В отличие от атрибутивных отношений, «в аппозитивных отношениях нет представления о предмете и его признаке, а есть один предмет (денотат) и два соотносённых с ним понятиями, по-разному называющих этот предмет» [6, с. 57 – 58]. Атрибутивные комплексы, в составе которых субстантивы выполняют определительную функцию, называют «аппозитивными конструкциями». Изучив

эти конструкции на материалах дагестанских языков, О.Ю. Богуславская отмечает, что «зависимый член данной конструкции имеет форму «абсолютива в единственном числе и занимает позицию перед главным членом (падеж которого диктуется внешним контекстом)» [7, с. 4].

Именные конструкции, состоящие из субстантивов, имеют двучленное строение, в котором главный компонент, выраженный именем существительным, находится в постпозиции по отношению к контактно расположенному зависимому компоненту, также выраженному существительным и соединенное с другим существительным связью примыкания. Данный порядок следования компонентов именного атрибутивного словосочетания соответствует препозиции прилагательного по отношению к существительному в атрибутивных конструкциях типа «прилагательное + существительное».

На наш взгляд, в интерпретации семантических отношений между компонентами субстантивно-субстантивных конструкций в даргинском языкознании некоторые авторы не разграничивают два принципиально различных понятия – «атрибутивные отношения» и «аппозитивные отношения», репрезентируемые конструкциями с субстантивными компонентами. Такое разграничение необходимо потому, что и атрибутивные, и аппозитивные отношения могут быть выражены двумя именами существительными.

Учёные, исследовав структурно-семантическую организацию аппозитивных конструкций, определили их существенные характеристики:

а) оба члена аппозитивной конструкции могут быть представлены субстантивными языковыми единицами, то есть именами существительными или их функциональными эквивалентами [8, с. 12];

б) по структуре аппозитивы могут быть однокомпонентными, двухкомпонентными и многокомпонентными;

в) полифункциональность и изофункциональность являются важнейшими характеристиками аппозитивов [9, с. 54].

Как справедливо отмечает А.Т. Забаштанова, «аппозитивный член изофункционален со своим коррелятом (опорным словом) в том смысле, что по отношению к предложению он повторяет синтаксическую функцию коррелята» (цит. по: [9, с. 54]). Полифункциональность аппозитива проявляется в том, что, повторяя синтаксическую функцию главного члена аппозитивной конструкции, он может играть роль любого члена предложения, кроме сказуемого. Аналогичные мысли находим у Н.А. Кобриной, которая отмечает, что в основе определения приложения как синтаксической категории должен лежать не семантический и не морфологический, а синтаксический критерий. «Именно повторение синтаксической функции другого члена предложения и составляет суть определения синтаксической категории приложения» [10, с. 307], – утверждает автор.

Наряду с данной прототипической характеристикой аппозитивной конструкции цитируемый автор представляет ещё несколько отличительных признаков: функциональная взаимозаменяемость приложения и определяемого члена предложения, их морфологическое и семантическое сходство, семантическая атрибутивная связь между ними [10, с. 309]. Признаки изофункциональности и функциональной взаимозаменяемости, свойственные аппозитиву, можно продемонстрировать с помощью метода трансформации, в частности приёмов замены и перестановки [11, с. 69].

В лингвистической литературе сложилась традиция трактовать аппозитивные отношения как разновидность более обобщённых атрибутивных отношений. Известно, что атрибутивность выражается в сочетании «определяемое-определяющее» многочисленными формами, в частности, прилагательными и существительными, в то время как в аппозитивной конструкции признак, качество, свойство предметов, лиц, процессов выражается только существительным или его субститутом [8, с. 13].

Разница между определительным прилагательным и определительным существительным, как отмечал А.А. Потёбня, состоит в том, что в последнем признак не прямо приписывается известной субстанции, а посредством другой субстанции [12, с.105]. Распространённой является точка зрения об аппозитивных отношениях как о полупредикативных или атрибутивно-предикативных [8, с. 18]; [9, с. 86]. Наряду с основной предикативностью отмечается наличие вторичной, зависимой предикативности, свойственной аппозитивам. В то время как основная предикативность сосредоточена в предикативно-строеном ядре предложения, вторичная – во внеядерном (факультативном) конститутенте (цит. по: [8, с. 18]).

Эти теоретические установки позволяют нам чётко разграничивать атрибутивные и аппозитивные отношения. Рассматривая именные словосочетания даргинского языка, Х.А. Магомедова не разграничивает аппозитивные и атрибутивные отношения, о чём говорят примеры, которые она приводит в качестве аппозитивных конструкций: *хунк! бек!* (букв. 'кулак голова' 'человек с маленькой головой и умственно недоразвитый'; *къаз хъяб* (букв. 'гусь шея') 'человек, у которого очень длинная шея'; *шаха хъяр* (букв. 'гной груша') 'вредный, неприятный человек' и т. д. [3]. В приведённых автором примерах, скорее всего, речь идёт о фразеологических единицах. Основной причиной фразеологизации является характер синтаксического функционирования при закреплённой грамматической форме, обусловленный в некоторых случаях лексическими особенностями компонентов сочетания. Эти и многие другие примеры, приводимые автором в качестве словосочетаний с атрибутивными отношениями компонентов, относятся к фразеологическим единицам. Отсюда возникает ещё

одна проблема – проблема разграничения атрибутивных конструкций от фразеологических единиц.

Рассматривая специфические особенности неформальных и оформленных прилагательных, Х.А. Магомедова далее отмечает: «Имена, с одной стороны, похожи на неформальные прилагательные тем, что они принимают суффиксы прилагательного: *сукъур-си*, *чулахъ-си*, *мискин-си* и т. д. С другой стороны, отличаются от неформальных прилагательных тем, что неформальные прилагательные, выступая в роли определения, «синтаксически являются прилагательными» [3]. Терминоэлементы, входящие в понятие «синтаксическое прилагательное», по своему буквальному значению противоречат действительному значению «прилагательное в синтаксической функции определения», способствуют неправильному представлению о данном понятии. Характеристика имён существительных в функции определения в качестве «синтаксических» прилагательных мы рассматриваем привнесённым представлением, о чём в своё время предупреждал И.А. Бодуэн де Куртэн: «...видеть в известном языке без всяких дальнейших оговорок категорию другого языка ненаучно» [13, с. 6].

Родительный падеж как один из основных способов выражения определительных отношений имеет ещё такую структурную особенность: определяющий компонент конструкции, в свою очередь, тоже может иметь свои собственные определения и представлять собой сложную конструкцию с участием более трех элементов. Например: *Ца урчи дуцла гъуни* (букв. 'Одного коня бега расстояние'). Именной комплекс *ца урчи дуцла* 'одного коня бега' выражает одну семантическую величину – осложнённое определение к слову *гъуни* 'дорога'. Позиция определения, передающего тот или иной признак, зависит от характера самого признака: непосредственно перед существительным располагается наиболее общий и существенный признак, составляя вместе с ним новое понятие; а другие определения, описывающие предмет более детально, располагаются дальше от существительного.

З.Г. Абдуллаев также неоднократно обращал внимание на отношения между определением и определяемым в конструкциях с родительным падежом. Он отмечал, что родительный падеж используется в сочетании с послелогами и частицами, выражая множество различных определительно-обстоятельных отношений. Так как выражение определительных отношений является основной функцией родительного падежа, исследователь более обстоятельно останавливается на нём: «Всякое имя существительное, а также любое другое слово в функции существительного (субстантивированное) может вступать в определительные (атрибутивные) отношения с другим именем. Родительный падеж является одной из основных форм выражения атрибутивных отношений между именами» [5, с. 138 – 139].

Как известно, родительный падеж существительного, наряду с формой именительного падежа, является наиболее употребительной формой выражения относительного определения. Однако выражение относительного признака формой именительного падежа гораздо обычнее и определённое, чем её выражение формой родительного падежа. «Определённость выражения относительного признака формой именительного падежа заключается в том, что именительный падеж не выражает каких-либо других притяжательных отношений, тогда как разграничение выражения относительного определения формой родительного падежа от выражения различного рода притяжательных отношений тем же самым родительным падежом представляет значительные затруднения» [5, с. 137 – 138].

Атрибутивные выражения и именные словосочетания, состоящие из местоимения в родительном падеже и существительного в форме абсолютного падежа: *хъла ваял!* 'твои инструменты', *нушала рурси* 'наша дочь', *дила рузи* 'моя сестра' и т. п.

Эта же самая форма родительного падежа используется и для выражения притяжательных отношений. Одним словом, в родительном падеже даргинского языка обозначение относительного определения не имеет формального ограничения от обозначения притяжательных отношений, т. е. родительный падеж морфологически не дифференцирован в отношении выражения относительного определения и притяжательных отношений. По этой причине многие русские словосочетания, компоненты которых связаны между собой как притяжательными, так и относительными отношениями, в даргинском языке передаются только одной формой родительного падежа. Ср.: *слезы матери – нешла биса*, *железная дорога – мегъла гъуни*, *наш человек – нушала адам*, *дикие животные – дуг1ла жаниварти*, *жена брата – узила хъунул* и т. д.

Отсутствие формального показателя, различающего относительные прилагательные от притяжательных прилагательных приводит к разнотолению, например, ряд выражений даргинского языка на русский язык можно переводить двояко: *мазала хленкь* 'овечья отара' и 'отара овец', *хъунрала гъай* 'женские разговоры' и 'разговоры женщин', *мирхъла варъа* 'пчелиный мёд' и 'мёд пчел' и т. п.

Интересным с исторической точки зрения представляется следующая трактовка гетива даргинского языка М.-С.М. Мусаевым: «...гетив с показателем -ла, имея относительно бедную и однообразную семантику, выражал в основном атрибутивные отношения и был исключительно применимым. Дальнейшее развитие гетива характеризуется тем, что он в основном сохранил своё старое содержание, выражая главным образом атрибутивные отношения. Вместе с тем в развитии гетива со временем четко наметились тенденции к ослаблению некоторых его атрибутивных значений и к появлению иных, неатрибутивных. Ослабление атрибутивных значений, прежде всего, выразилось в замене атрибу-

тивного генитива развивающимися формами относительных и притяжательных прилагательных» [14, с. 57].

Формой родительного падежа даргинского падежа можно передавать значения русских относительных прилагательных. В таких выражениях, например, как *шаьарла халк* 'городские жители', *дубурла гъава* 'горный воздух', *дугъла миц/ираг* 'дикие животные', *хъа хляйванти* 'домашние животные', форма родительного падежа является только выразителем относительного определения. Эти словосочетания не выражают притяжательных отношений. Отношения принадлежности между двумя субстантивами являются отношениями конкретных и определённых предметов, притяжательными отношениями в широком смысле слова. Определения, выраженные родительным падежом, обозначают признак определяемого предмета по отношению принадлежности субъекту того или

другого предмета или явления. Они обозначают также признак по отношению к коллективу, учреждению, стране, народу и т. д., признак, раскрывающий или уточняющий содержание определяемого понятия. Определениями в родительном падеже могут выступать местоимения, причем форма генитива личных местоимений служит для выражения притяжательных отношений, обозначая признак предмета по его принадлежности.

Таким образом, в репрезентации атрибутивных смысловых отношений на уровне словосочетания в даргинском языке необходимо чётко разграничивать способы выражения атрибутивных и аппозитивных, атрибутивных и притяжательных отношений. Важным является и разграничение свободных словосочетаний, компоненты которых находятся в атрибутивных отношениях от фразеологических единиц.

#### Библиографический список

1. Гусейнова М.М. Категория атрибутивности и её выражение в даргинском языке: Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
2. Чапаева Р.М. Имя прилагательное в нижнемурбинском говоре даргинского языка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета*, 2014: 98-101.
3. Магомедова Х.А. Именные словосочетания даргинского языка: Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2007.
4. Bryant M.A. *Functional English Grammar*. Boston, 1945.
5. Абдуллаев З.Г. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва: Наука, 1971.
6. Зверев А.Д. О постпозитивных приложениях в современном русском языке. *Ученые записки Черновицкого университета*. Серия Филология. 1961; Т. 47; Вып. 14: 3 – 19.
7. Богуславская О.Ю. Аппозитивные конструкции в дагестанских языках. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1989.
8. Гуляева Э.А. Обособленные аппозитивные конструкции в современном французском языке: учебное пособие. Днепропетровск: ДГУ, 1978.
9. Прияткина А.Ф. Союз «как» в значении «качество». Владивосток: Дальневост. ГУ, 1975.
10. Кобрина Н.А. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2007.
11. Катанова Е.Н. Аппозитивная конструкция как средство выражения самоидентифицирующего суждения. *Вестник ВГУ. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2007; N 2; Ч. 1: 68 – 74.
12. Потебня А.А. *Из записок по русской грамматике*. Т. 1-2. Москва: Учпедгиз, 1958.
13. Бодуэн де Куртене И.А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке. *Избранные труды по общему языкознанию*. 1963; 1: 47 – 77.
14. Мусаев М.-С.М. Словоизменительные категории даргинского языка (категории грамматических классов, абстрактные падежи). Махачкала, 1987.

#### References

- Gusejnova M.M. *Kategoriya atributivnosti i ee vyrazhenie v darginskom yazyke*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2002.
2. Chapayeva R.M. *Imya prilagatel'noe v nizhnemurbinskem govore darginskogo yazyka*. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014: 98-101.
3. Magomedova H.A. *Imennyye slovosochetaniya darginskogo yazyka*: Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2007.
4. Bryant M.A. *Functional English Grammar*. Boston, 1945.
5. Abdullaev Z.G. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1971.
6. Zverev A.D. O postpozitivnykh prilozheniyah v sovremennom russkom yazyke. *Uchenye zapiski Chernovickogo universiteta*. Seriya Filologiya. 1961; T. 47; Vyp. 14: 3 – 19.
7. Boguslavskaya O.Yu. *Appozitivnye konstrukcii v dagestanskikh yazykakh*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1989.
8. Gulyaeva E.A. *Obosoblennyye appozitivnye konstrukcii v sovremennom francuzskom yazyke*: uchebnoe posobie. Dnepropetrovsk: DGU, 1978.
9. Priyatkina A.F. *Soyuz «kak» v znachenii v «kachestve»*. Vladivostok: Dal'nevost. GU, 1975.
10. Kobrina N.A. *Teoreticheskaya grammatika sovremennogo anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: Vysshaya shkola, 2007.
11. Katanova E.N. *Appozitivnaya konstrukciya kak sredstvo vyrazheniya samoidentificiruyushchego suzheniya*. *Vestnik VGU. Seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2007; N 2; Ch. 1: 68 – 74.
12. Potebnya A.A. *Iz zapisok po russkoj grammatike*. T. 1-2. Moskva: Uchpedgiz, 1958.
13. Bodu' en de Kurtene I.A. Nekotorye obshchie zamechaniya o yazykovedenii i yazyke. *Izbrannyye trudy po obschemu yazykoznaniiyu*. 1963; 1: 47 – 77.
14. Musaev M.-S.M. *Slovoizmenitel'nye kategorii darginskogo yazyka (kategorii grammaticheskikh klassov, abstraktnyye padezhi)*. Mahachkala, 1987.

Статья отправлена в редакцию 27.07.19

УДК 659.1.01

**Larina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of Printing and Media Technologies Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design (St. Petersburg, Russia), E-mail: anna-vinnichyk@mail.ru

**Matveeva M.S.**, MA student, Higher School of Printing and Media Technologies Saint-Petersburg State University of Industrial Technologies and Design (St. Petersburg, Russia), E-mail: metodist.selezneva@yandex.ru

**THE IMPORTANCE OF CULTURAL CODES AND STEREOTYPES IN THE CONTEXT OF SEMIOTICS OF MEDIA TOURIST ADVERTISEMENT.** The article highlights a problem of using cultural codes and stereotypes in advertising messages generated by travel agencies. In most cases, advertising is made with symbols familiar to the consumer and easily identifiable to them. However, the effectiveness of advertising using certain images can be quite different depending on the use of cultural code symbols or clichéd patterns. In the course of the study of this problem, the advertising messages of large tourist companies and air carriers are considered, the differences between cultural codes from stereotypes are revealed, the frequency of tourist companies' appeal to certain sets of symbols and a more effective model of advertising tourist services are determined.

**Key words:** display advertising, cultural code, stereotype, advertising text, semiotics of advertising, advertising in tourism industry.

**А.В. Ларина**, канд. филол. наук, доц., Высшая школа печати и медиатехнологий, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, E-mail: anna-vinnichyk@mail.ru

**М.С. Матвеева**, магистрант Высшей школы печати и медиатехнологий, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, г. Санкт-Петербург, E-mail: metodist.selezneva@yandex.ru

## ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ И СТЕРЕОТИПОВ В КОНТЕКСТЕ СЕМИОТИКИ МЕДИЙНОЙ ТУРИСТСКОЙ РЕКЛАМЫ

Статья посвящена проблеме использования культурных кодов и стереотипов в рекламных сообщениях, генерируемых туристическими агентствами. В большинстве случаев реклама содержит символы, знакомые потребителям и распознаваемые ими легко. Однако эффективность рекламы с использованием определённых образов может быть совершенно различной в зависимости от использования символов культурного кода или клишированных шаблонов.

нов. В ходе исследования данной проблемы рассмотрены рекламные сообщения крупных туристических компаний и авиаперевозчиков, выявлены отличия культурных кодов от стереотипов, определена частота обращения туристических компаний к тем или иным наборам символов и более эффективная модель рекламирования туристических услуг.

**Ключевые слова:** медийная реклама, культурные коды, стереотип, рекламный текст, семиотика рекламы, реклама в туристической отрасли.

Рекламная семиосфера базируется на культурных кодах и стереотипах (шаблонах, паттернах) восприятия различных рекламных образов. Понятие культурного кода является настолько всеобъемлющим, что включает в себя не только смысловые единицы информации, но и содержит структуру, которая может меняться в зависимости от последовательности знаков, несущих в себе определённое сообщение. Культурный код – это универсальная и понятная система для человека, которая содержится во всех окружающих его смыслах, она упорядочена и иерархична, но при этом является достаточно сложной и может нести в себе множество элементов. Чем сложнее сообщение, тем, соответственно, сложнее и код – он может приобретать новые смыслы, комбинируясь из знаков, его составляющих [1, с. 45]. Здесь возникают определённые трудности: при высокой комбинаторности смысловых элементов интерпретировать сообщение потребителю становится труднее. Однако при упрощении семиотических элементов может теряться основной компонент сообщения – тот, на который ориентируются представители определённой целевой группы. По сути, культурный код представляет собой «ключ к пониманию определённого типа культуры и описывает уникальные культурные особенности, доставшиеся современному обществу от предков» [2, с. 12].

Стереотип, напротив, является фрагментом, упрощённой картиной мира. Согласно концепции У. Липпмана, стереотипы – это образец восприятия, фильтрации, интерпретации информации при распознавании и узнавании окружающего мира, основанный на предшествующем социальном опыте. Стереотип появляется, когда затраты на осмысление культурных кодов увеличиваются, он идеально встраивается в окружающее смысловое пространство для упрощения картины мира, экономии усилия её понимания [3, с. 107]. Стереотипы всегда обращаются к культурному коду и заимствуют символы оттуда; сложные для восприятия понятия максимально упрощаются и могут быть использованы как в контексте культуры, так и вне её.

Стереотипы во многом заменяют интерпретационный процесс: видя знакомые образы и сравнивая их с известной информацией, разум человека способен подменять понятия, облегчая идентификацию известного образа. Поэтому стереотипы зачастую наделяются коннотативными смыслами, вводящими в заблуждение индивидов, незнакомых с культурой выбранного общества, а иногда и тех, кто функционирует в выбранной культуре. Если следовать мысли У. Эко – всё, что нас окружает, является культурным кодом: та среда, в которой мы существуем, те смыслы, которыми наделяем окружающее нас пространство, тот метод, посредством которого мы интерпретируем символы. Коды могут быть совсем простыми (например, схематичное изображение солнца как круга с расходящимися лучами), а могут выстраиваться в сложные системы, для распознавания которых требуется наличие субъективного опыта человека, проживающего в определённой культуре. Стереотипы тоже являются элементом культурного кода, но переработанного, иногда устаревшего и годного для воспроизведения в самых различных условиях [1, с. 46].

Согласно утверждению Клотера Рапая, «культурный код – это бессознательный смысл той или иной вещи или явления, будь то машина, еда, отношения, даже страна в контексте культуры, в которой мы воспитаны». Набор культурных кодов формируется ещё в детстве, и именно этот набор влияет на то, как индивид реагирует на предметы и события уже во взрослой жизни [4, с. 26]. Культурные коды отождествляются с системой знаков, принятых в культуре: человек, воспитанный в определённом векторе народности и её семиотических системах, с самого рождения учится распознавать многочисленные коды, которые его окружают, компоновать и оперировать ими в любой последовательности, каждый раз получая уникальный набор символов – они встраиваются в его повседневность и, следуя уникальным набором знаний и навыков, позволяют чувствовать себя более уверенно в среде, где он обитает. Более того, культурные коды могут эволюционировать: в этом случае набор символов может усложняться или упрощаться в зависимости от востребованности каждого набора знаков в повседневной жизни культуры.

Таким образом, культурный код – это комплект глубинных знаков, которыми может оперировать каждый индивид, выросший в культурной среде. Стереотипы же упрощают картину мира индивида и характеризуются поверхностным знанием об окружающих объектах. Использование культурных кодов позволяет создавать рекламные продукты, которые позитивно воспринимаются потребителем, надолго запоминаются и отождествляются с объектом рекламирования. При этом сообщения, основанные на стереотипах, не всегда даже запоминаются [4, с. 26 – 27]. Реклама должна быть простой и понятной целевой аудитории: чем ниже возможность комбинирования знаков, тем, соответственно, выше качество передачи информации. Если увеличивать количество символов в рекламном сообщении (речь идёт не только о текстовой составляющей, но и о графическом воплощении и смысловой нагрузке), то велика вероятность потери и расслоения смыслов. Сообщение может быть истолковано в каждом случае индивидуально, в соответствии с накопленным опытом индивида и его возможностям к расшиф-

ровке кода. В этом случае использование стереотипов кажется наиболее приемлемым. Однако и культурный код может быть выражен максимально просто. За счёт своей универсальности целый комплекс понятий может содержаться всего в одном символе. К. Рапай упрощает культурный код, сводя его к одному образу и сравнивая его с рекламируемым объектом. Он проводит многочасовые работы с целевыми группами, чтобы выявить, с каким культурным символом взаимодействует определённый товар. Так, например, в американской культуре вся «мощь, грация и стиль автомобиля «Мерседес»» может быть выражена символом «конь» [4, с. 36].

Культурный код в российской рекламе зачастую перетекает в стереотип. П. Гуревич указывает, что реклама действует на психологию потребителя тремя способами: включается механизм сублимации, проекции или идентификации [5, с. 9]. Механизм сублимации уводит потребителя от одной проблемы, предлагая ему решение другой. Проекция заставляет пользователя переносить свои чувства и переживания с героев рекламы на себя, а механизм идентификации, наоборот, показывает потребителю, что в рекламе ключевой фигурой выступает именно он. То есть, каждый раз видя рекламу и обращая на неё пристальное внимание, потребитель соотносит себя с ней, используя тот или иной психологический механизм. Реклама становится стереотипной в тот момент, когда эти механизмы перестают работать. То есть потребитель не включается в рекламное сообщение полностью, а оценивает её лишь поверхностно (или не оценивает вообще). Используемые символы перестают соотноситься с действительностью, становятся общими и теряют своё первоначальное значение.

Если говорить о формировании рекламного образа в туристической сфере, то крупные компании, занимающиеся продажей пакетных туров, используют в основном виды пляжей, образы счастливых людей в шезлонгах, расслабленно пьющих экзотические напитки из замысловатых стаканов и наблюдающих за игрой детей в полосе прибоя. Иногда прослеживаются мотивы с достопримечательностями той или иной страны (египетские пирамиды), яркое мероприятие сезона (запуск воздушных шаров в Каппадокии) или просто стол с экзотическими яствами. Такая реклама размещается во всех современных медиа: на телевидении, в журналах, в интернет-пространстве можно увидеть золотой песок, голубое море, довольные семьи, лежащие на пляжах или прогуливающиеся вдоль береговой линии. Это не что иное, как стереотип. Если раньше культурный код говорил нам, что именно так и должен выглядеть отдых, то с течением времени понятие отдыха изменилось: добавились новые символы, говорящие о том, что отдых может быть не только пассивным. Стереотипы в большинстве своём заимствуют символы из культурного кода. Вырванные из контекста образы могут стать основой для нового стереотипа. Но так как процесс стереотипизации происходит медленно и основывается, как правило, на устаревших культурных кодах, то со временем образ, в котором используется стереотип, может вызывать раздражение у потребителей. Процесс самоидентификации целевой аудитории с участниками стереотипной рекламы может разрушиться. Сегодня в понятие «отдых» вкладывается более широкий смысл, включающий, в том числе, и активные (экстремальные) виды отдыха. Кроме того, простой пляжный отдых зачастую разбавляется экскурсиями и элементами различных активностей, что не отражается в популярных образах рекламы туристической направленности. В рекламе туров может присутствовать креатив, основанный на приёме интертекстуальности. Coral travel использует отсылки на известную фреску Микеланджело «Сотворение Адама», сопровождаемую слоганом: «*Мы рады быть рядом*». Таким образом рекламодатель пытается обратиться к культурным кодам, однако в случае с рекламным сообщением Coral travel картина Микеланджело уже стала стереотипной, использующейся во многих сферах социальной жизни в самых различных культурах, что не делает её эффективной на высококонкурентном рынке. Например, TEZ tour делает рекламу, включающую игру слов: «*Отпускной инстинкт*», «*Заряжайся отдыхом*», сопровождая эти сообщения изображениями грациозных хищников в шезлонгах, в первом случае, и катания на огромной батарееке вместо банана, во втором. Реклама заимствует культурные коды из европейской и американской культур, обращаясь к популярным зарубежным фильмам («Основной инстинкт») и рекламе (батарейки Duracell), но каждый культурный код, используемый в чуждой ему среде и встроенный в повседневную реальность несвойственной ему культуры, неизбежно становится стереотипом. Это происходит потому, что для расшифровки символов в рекламном сообщении потребитель обращается к личному опыту и опыту культуры, в которой он существует. При этом объекты, применяемые в рекламе, теряют первоначальные смыслы и приобретают другие, более близкие и понятные индивиду. В рекламе TEZ tour с изображением ягуаров в шезлонгах и текстом «*Отпускной инстинкт*» происходит смешение стереотипов североамериканской, российской и латиноамериканской культур, где находится ареал обитания хищных представителей семейства кошачьих. Данный набор культурных символов неизбежно превращается в клише, не имеющее никакого отношения к культурным кодам. Потребитель просто не успевает интерпретировать все смыслы (осознание рекламного посыла занимает секунды), заложенные в рекламе и

тем самым не воспринимает реальность рекламного сообщения, которое могло бы хоть как-то встроиться в его повседневность.

Иногда рекламное сообщение транслируется в дискурсивном поле, используя омниальность (единовременная многоканальность и доступность) медиа: происходит отсылка на рекламные сообщения бренда, размещенные в ходе одной рекламной кампании в других каналах продвижения. Например, Pegas touristik использует в интернет-рекламе фотографии буклетов, а в наружной рекламе – элементы буклетов и имитирующие кнопки сайта с названиями стран. Рекламные сообщения встроены в повседневную реальность благодаря интеграции разрозненных каналов коммуникации в единую систему. Реклама СМИ, печатная реклама на улицах, стойках информации в магазинах, контекстная реклама, сайты и группы в социальных сетях туристических компаний, приложения для смартфонов, различные поисковые сервисы туров и отелей, наружные носители – всё это позволяет увеличить охват целевой аудитории и улучшить эффективность рекламного воздействия. Отсылка к повседневности в рекламе туризма и отдыха ярка, однако изображения на буклетах и сайтах чаще всего стандартизированы (фотографии пальм, пустынь и моря) и представляют собой стереотипы. Включение в рекламный дискурс культурных кодов из повседневной реальности должно быть более незаметным и в полной мере относиться к теме рекламы, иначе высока вероятность, что потребитель, замечая культурный код, просто пропустит стереотипное изображение, встроенное в рекламное сообщение (включение эффекта т.н. «рекламной слепоты»).

Особо выделяются рекламные практики авиакомпаний, предлагающих потребителям уехать в отпуск. S7 Airlines провёл рекламную кампанию, слоганом которой было выражение: «Хочу туда, где...». В рекламе применялся текст, написанный с детскими ошибками («...Каток не кончаеца», «...ВодРтса мамонты»), и изображения замерзшего Байкала и скалы в виде слона соответственно. Сообщения не в полной мере относятся к рекламированию туристических услуг, однако здесь можно увидеть использование культурных кодов. Отсылка к детским эмоциям прекрасно показывает, что современный мир – место, «полное чудес». И код путешествий, заложенный в российской культуре, показывает, что к туризму можно относиться именно так. Реклама S7 Airlines с использованием культурного кода российского народа «вера в сказку, вера в чудо» призывает целевую аудиторию познать мир, увидеть те места, где потребитель никогда не был, увидеть

все чудеса света, получить возможность стать лучше. Смыслы, заложенные в рекламном сообщении, можно описать следующим образом: в каждом уголке нашего земного шара есть уникальные явления, и их нужно познавать. Детская восторженность и специфический взгляд на мир, где есть место чуду, заложены в каждом из россиян, сформированы на сказках и удивительных историях, которые в детстве слышали от старших, которыми они делились со своими сверстниками, обсуждая самые запоминающиеся моменты. Сказка возвращается к взрослым людям (потенциальным потребителям туристических услуг) в перестроенном виде: компании предлагают увидеть эти чудеса, «достаточно взять билет на самолет» (S7 Airlines).

Ещё один яркий культурный код российской повседневности – городская архитектура советской эпохи. В 2018 г. Utair провела успешную рекламную кампанию под слоганом «Туда, где вас ждут...», рекламные сообщения которой включали изображения «хрущёвских пятиэтажек» и привычных пейзажей небольших городов России. «Советская действительность», ставшая в некоторой степени реальностью, сочетается с культурным кодом российского человека. Прогулки в спальных районах, старые дома советской эпохи, типовые детские площадки – всё это элемент повседневности, отражённый в знаковых системах каждого россиянина и сочетающийся с его культурным кодом.

В большинстве случаев реклама туристических компаний опирается на стереотипы восприятия. Однако данные рекламные сообщения эффективны до определённой степени: если потребитель мыслит шаблонными образами и в повседневной жизни использует клише, то он обратит внимание на такую рекламу. Так как многие рекламодатели туристической отрасли используют в рекламе паттерны, возможность запоминания самой организации и её услуг при минимальном числе контактов с рекламой будет стремиться к нулю. Потребителю всё равно придётся проводить умственные изыскания: сравнивать одинаковые предложения и делать выбор из однотипных туров, позиционирующихся по одной схеме. При этом использование культурных кодов в рекламе туров позволяет донести всю полноту путешествия в одном-единственном рекламном сообщении. Удачно комбинируя иконографические символы, компании могут показать преимущества их предложений. Например, с S7 Airlines можно отправиться «открывать неизведанные и волшебные уголки планеты», а Utair приглашает улететь «туда, где вас ждут».

#### Библиографический список

1. Эко У. *Отсутствующая структура. Введение в семиологию*. Санкт-Петербург: Симпозиум, 2006.
2. Кононенко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии. Культурный код*. Москва: Вече, 2003.
3. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт фонда «Общественное мнение», 2004.
4. Рапай К. *Культурный код: как мы живем, что покупаем и почему*. Москва: Альпина Паблишер, 2019.
5. Гуревич П.С. *Психология рекламы*. Москва: Юнити-Дана, 2005.

#### References

1. `Eko U. *Otsutstvuyushchaya struktura. Vvedenie v semiologiyu*. Sankt-Peterburg: Simpozium, 2006.
2. Kononenko B.I. *Bol'shoy tolkovyy slovar' po kul'turologii. Kul'turnyy kod*. Moskva: Vechе, 2003.
3. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
4. Rapaj K. *Kul'turnyy kod: kak my zhivem, chto pokupaem i pochemu*. Moskva: Al'pina Publisher, 2019.
5. Gurevich P.S. *Psihologiya reklamy*. Moskva: Yuniti-Dana, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.07.19

УДК 070

**Maksimova N.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia), E-mail: nmaksimova11@yandex.ru

**SPECIFICITY OF READING ADDRESS OF CHILDREN'S INTERNET JOURNALS.** The article presents results of an analysis of media contents of children's online magazines in relation to the specifics of the reader's address. The author of the article shows the conditionality of the concept of an online publication for children and the choice of a communicative strategy in such a dominant type-forming factor as an audience one, and determines the specificity of this factor in children's online magazines. The review of the psychophysiological, personal, intellectual aspects of the age stages of childhood and adolescence allows seeing the specifics of each of the age periods, which must be taken into account when forming the concept of publication, choosing a communicative strategy and content. The author's analysis of the features of content, ways of presenting materials, media education opportunities of online magazines for children and adolescents shows that the nature of the audience of an online children's magazine largely determines not only the use of technological methods – hyperlinks, interactivity, multimedia, but also dictates the choice of the subject environment. The author concludes that the actualization of knowledge about the specifics of each of the age periods, along with other factors and tools, will contribute to the creation of a high-quality media product for this reader's address.

**Key words:** media, children's online magazine, content, communication strategy, audience.

**Н.В. Максимова**, канд. филол. наук, доц., Астраханский государственный университет, г. Астрахань, E-mail: nmaksimova11@yandex.ru

## СПЕЦИФИКА ЧИТАТЕЛЬСКОГО АДРЕСА ДЕТСКИХ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛОВ

В статье представлены результаты анализа медиаконтента детских сетевых журналов в соотношении со спецификой читательского адреса. Автор статьи показывает обусловленность концепции интернет-издания для детей и выбора коммуникативной стратегии таким доминирующим типифицирующим фактором, как аудиторный, и определяет специфику этого фактора в детских интернет-журналах. Представленный в работе обзор психофизиологических, личностных, интеллектуальных аспектов возрастных этапов детства и отрочества позволяет увидеть специфику каждого из возрастных периодов, учитывая которую необходимо при формировании концепции издания, выборе коммуникативной стратегии и контента. Проведённый автором анализ особенно-

стей содержания, способов подачи материалов, медиаобразовательных возможностей сетевых журналов для детей и подростков показывает, что характер аудитории детского интернет-журнала во многом определяет не только объём использования технологических приёмов – гиперссылок, интерактивности, мультимедийности, но и диктует выбор предметной среды. В заключение автор приходит к выводу о том, что актуализация знаний о специфике каждого из возрастных периодов наряду с другими факторами и инструментами будет способствовать созданию качественного медиапродукта для этого читательского адреса.

**Ключевые слова:** медиа, детский интернет-журнал, контент, коммуникативная стратегия, аудитория.

Детская журналистика является важным и развивающимся сегментом СМИ, поэтому она интересна исследователям. В разной степени специфику детской журналистики рассматривают такие учёные, как М.И. Алексеева, Л.Н. Беленькая, А.В. Шариков, Ю.Н. Богатырева, А.П. Гостомыслов, Н.Л. Кулакова, С.Б. Цымбаленко, Р.А. Варшамов, Е.В. Вологина, Л.Н. Колесова, В.В. Корнилова, У.Е. Серова и др. Что касается детских интернет-изданий, то вопросы их систематизации и типологизации занимают такие исследователи, как С.В. Олфир, Е.А. Столярова, Е. Шерман, С. Шляхтина, С. Джунько, С.А. Петрова. Из наиболее основательных работ, посвящённых детской интернет-журналистике, следует выделить диссертацию С.А. Петровой «Детский сетевой журнал в Рунете: становление, проблемы, методы организации» [1]. Несмотря на то, что названные исследователи внесли большой вклад в изучение данного медиафеномена, его предметное поле ещё недостаточно очерчено. Целью настоящей статьи является определение особенностей читательского адреса детских интернет-журналов, обуславливающих особенности концепции, коммуникативной стратегии, содержания и форм организации контента детских онлайн-СМИ.

Типологические характеристики детских интернет-изданий должны строиться в соответствии со спецификой такого типоформирующего фактора, как адресная аудитория. Именно этот критерий является доминирующим в детских веб-изданиях. Поскольку среди типоформирующих факторов именно аудиторный оказывается наиболее устойчивым, то сохраняет свою актуальность всё то, что было сказано в науке о печатной прессе для детей, традиции которой во много сохраняются в интернет-СМИ. В частности, остаётся справедливым заключение о том, что «специфика этого вида журналистики определяется четко выраженной возрастной ориентированностью на детскую и юношескую аудиторию. В связи с этим в ней применяются особые специфические приёмы отображения действительности, собственные выразительные средства, формы, способы контакта с аудиторией» [2, с. 188]. В процитированной статье И.А. Руденко «Детская и юношеская пресса» даётся типология изданий для детей именно с точки зрения возрастных особенностей аудитории. Автор статьи предлагает следующее деление: издания для дошкольников, для младших школьников, для подростков, для старшеклассников. В этом есть свой смысл, поскольку именно возрастные особенности определяют специфику издания для детей. Каждый период детства существенно отличается от другого, так что при формировании концепции и коммуникативной стратегии издания нужно ориентироваться на категорию не просто адреса, а «адреса в адресе».

При формировании концепции онлайн-издания для детей и подростков издатели и редакция в первую очередь должны иметь в виду особенности физического, психического, духовного и интеллектуального развития личности на каждом этапе детства и отрочества [3]. Так, например, известно, что в дошкольном возрасте формируются представления о стимулах различных модальностей: слуховой, зрительной, тактильной. И здесь, как нельзя кстати будет общение с интернет-изданиями, в распоряжении которых есть возможность все эти модальности активизировать с помощью мультимедийных средств. Для интернет-журналов, адресованных детям дошкольного и младшего школьного возраста, обязательным условием является наличие креолизованных текстов, где на иллюстративно-визуальный ряд приходится значительная часть смысловой нагрузки. К особенностям развития личностной сферы в этом возрасте учёные относят усвоение нравственных норм и форм поведения; развитие социальных мотивов; возникновение собственных взглядов. В дошкольном возрасте формируется умение проявлять инициативу или выбрать пассивное созерцание, в этом возрасте ребёнок получает представление о морали. Отмеченные особенности личностной сферы обуславливают содержание и функциональную направленность материалов интернет-журналов для дошкольников и младших школьников.

Формированию собственных взглядов, точек зрения, представлений о моральных нормах во многом способствуют литературные произведения, которые публикуются в интернет-журналах. И чем выше их эстетическое качество, тем большее воспитательное воздействие они могут оказать. Качественным подбором художественных текстов отличается интернет-журнал «Электронные лампасы», среди авторов которого такие известные современные писатели, как Артур Гиваргизов, Марина Бородинская, Ксения Драгунская, Юрий Нечипоренко, Андрей Усачев, Михаил Яснов и др. Их произведения воспитывают гуманизма, человека честного и благородного, способного к добру и милосердию. При этом воспитание осуществляется через языковую игру, каламбуры, необычные приёмы, иронию, абсурд и фантазию. Всё это отвечает возрастным особенностям маленького читателя и готовит его к восприятию качественной литературы на другом этапе жизни. В дошкольном возрасте доминирует интерес к сказочным сюжетам, фантастическим ситуациям, игре. В этой связи, формируя жанровые приоритеты в

журнале для дошкольников, предпочтение должно отдаваться малым жанровым формам, преимущественно фольклорным. Обращение к фольклору оправдано ещё и тем, что психологии детей раннего дошкольного возраста свойствен антропоморфизм, так же, как и первобытным людям, чьи антропоморфические и анимистические представления нашли отражение в фольклоре: в пословицах, поговорках, волшебных сказках, быличках. В силу этой особенности детского сознания маленькому пользователю онлайн-издания интересны и фольклорные произведения, и литературные сказки, и произведения, где главными героями являются животные. Кроме того, стилизованное изображение животного может стать анимационной стрелочкой издания, как, например, пучок Андрюшка в развлекательно-познавательном интернет-журнале «Картинки в паутинке», который сопровождает каждый материал, перебегая со страницы на страницу.

Детям дошкольного возраста свойственно предметное и функциональное восприятие действительности, поэтому для них так важна визуальная составляющая информации. Учитывая эту особенность детского сознания, издатели должны сделать акцент на оптимизации пользовательских интерфейсов графических, анимационных, видео- и аудио-цифровых, главным принципом которых должны быть ясность, простота и выразительность.

Период младшего школьного возраста – это время активного развития познавательной деятельности ребёнка, особенно благоприятное для усвоения знаний, умений, навыков. Издатели должны учитывать, что в младшем школьном возрасте познавательные интересы школьников ещё не устойчивы. Их интерес в 1-2 классах направлен преимущественно на изучение мира животных и растений. История, общественные явления, человек начинают интересовать младших школьников только к 10-11 годам. Как правило, в интернет-журналах, адресованных младшим школьникам, большой объём информации посвящён вопросам флоры и фауны, историческим событиям, фактам отечественной истории. Последние формируют чувство любви к Родине, гордость за её доблестное прошлое.

В младшем школьном возрасте ребёнок увлечённо изучает интересующие его вещи, с удовольствием участвует в экспериментировании, учится задавать вопросы и продуцировать гипотезы. Чтобы развивать познавательное мышление младшего школьника, следует сделать процесс обучения интенсивным, увлекательным, эмоционально насыщенным. Этим требованиям возраста должны соответствовать и издания, адресованные младшим школьникам. Многие интернет-журналы, обращённые к этому возрасту, позиционируют себя как познавательные. Для младшего школьника актуальным становится тренировка внимания. И здесь познавательные и рекреативные сетевые журналы, адресованные младшим школьникам, могли бы помочь школе в формировании приёмов запоминания в игровой форме. Этим объясняется обязательное наличие рубрик, связанных с решением разного рода задач и головоломок, загадок, шарад. В журнале «Солнышко» есть рубрики «Загадки», «Кроссворды», «Ребусы», «Смекалочка». Интернет-журнал «Картинки в паутинке» подобных постоянных рубрик не имеет, но в отдельные номера включены задания на сообразительность, ребусы, шарады.

Также в младшем школьном возрасте начинает складываться система научных понятий, знания становятся более дифференцированными. Уточнение понятий происходит за счёт обогащения словарного запаса и включения в лексикон терминов из разных областей знаний. Учёные-психологи считают, что «если подкреплять стремление ребёнка к мыслительной деятельности, учить его умению видеть проблемы и задавать вопросы, то уже в подростковом возрасте он сможет избежать ряда трудностей в обучении, связанных с оперированием сложными абстрактными понятиями и пониманием сути физических явлений» [4, с. 21]. Безусловно, ориентация детских интернет-изданий, главной концептуальной составляющей которых является реализация познавательной функции на такого рода возрастные особенности целевой аудитории, сделало бы их актуальными и востребованными. В интернет-журнале «Солнышко» есть раздел «Почемучка», в котором содержится доступная изложенная информация из разных областей жизни: «Как произошло слово «каникулы»», «Когда приходит весна», «Откуда берется ветер», «Что такое звук», «Приборы ночного видения» и т.п. Примечательно, что такого рода материал журнала подан как проблема, вопрос, которые нужно решить. На сайте журнала «Мурзилка» есть рубрика «Это интересно!», в которой собраны каталоги познавательных статей, напечатанных в разных номерах журнала, например, «Каталог статей о растениях и животных», «Статьи о Москве».

В младшем школьном возрасте активно развивается воображение, наблюдается стремление к творчеству. Школа не всегда в полной мере способствует поддержанию креативных интенций личности. С этой функцией вполне

бы справились интернет-издания, в частности, те, концепция которых предполагает реализацию медиаобразовательных функций [5]. Кроме того, стремление к творчеству в младшем школьном возрасте стимулируется в виде разного рода поделок. В журнале «Солнышко» есть рубрики, которые обращены к словесному творчеству («Проба пера») и к прикладному («Бисероплетение», «Умелые ручки»). Интернет-журнал «Картинки в паутинке» не имеет постоянных рубрик, связанных с творчеством, но в некоторых номерах есть обучающие материалы, посвященные художественному творчеству.

По мере развития организма младшего школьника возрастает и двигательная активность. Если редакция журнала для младших школьников выбирает конвенциональный тип коммуникации, предполагает максимальное сближение с пользователем/читателем, то должна будет учитывать особенности и физического развития. Так, познавательно-развлекательный интернет-журнал «Санька – бешеный кролик», ориентируясь на двигательную активность младших школьников, активно использует видеоконтент.

В свою очередь, при выборе коммуникативной стратегии интернет-журналов, адресованных подросткам, необходимо учитывать тот факт, что в этом возрасте усиливается тяга к самостоятельности. В связи с этим редакция интернет-издания для подростков должна делать ставку на конвенциональную коммуникативную стратегию. В подростковом возрасте формируется рефлексивное мышление, которое характеризуется интеллектуализацией процессов восприятия и установкой на размышление. И здесь вполне уместно обращение интернет-журналов к литературным произведениям для детей и юношества признанных писателей, например, А. Лиханова, А. Алексина, В. Железникова, Ю. Яковлева, А. Бруштейн, Ю. Ковалев, Ю. Коринца, В. Крапивина, Р. Погодина, в которых ставятся вопросы, занимающие сознание подростков, прежде всего, проблема нравственного выбора. Традицию приобщения подростков к рефлексии над нравственными вопросами поддерживают своим содержанием такие интернет-журналы, как «Электронные папасы», «Папмамбук», «Белый мамонт», литературный иллюстрированный журнал для детей и взрослых «Желтая гусеница».

В подростковом возрасте человек определяет себя в окружающем мире, пытается найти своё место в социальных группах, которые считает подходящими. В этот период он может частично или полностью слиться с той категорией людей, которую считает примером для подражания, и потерять собственную индивидуальность, либо выделиться из «толпы» и обрести своё «Я». Эти особенности подросткового возраста проявляются в интересе к общению со сверстниками через форумы и чаты, которые включены в контент интернет-изданий для подростков, особенно это касается журналов, которые по своему целевому назначению являются развлекательными, например, «Санька – бешеный кролик». С другой стороны, поиск своего «Я» в подростковом возрасте часто приводит к стремлению к творчеству. Подростки пробуют себя в поэзии, прозе, живописи. На эти интенции отвечают интернет-журналы, основное содержание которых составляют материалы, созданные ребятами, а также рубрики в литературно-художественных интернет-изданиях. В первом случае примером может служить интернет-журнал «Недоросль», который презентует себя как «журнал, написанный и нарисованный детьми и для детей». Во втором – рубрики «Подлесок» (в интернет-журнале «Электронные папасы»), «Венок из лаврушки» (в интернет-журнале «Почитай-ка».)

Главная особенность отрочества заключается в том, что по уровню психического развития это период детства, а по усложненному характеру деятельности – это новый этап в отношениях с социумом. Подросток вступает в новые формы взаимосвязей, общения, пытается осознать их характер, самоопределяться. Авторитет родителей уступает место ориентации на мнение друзей. Подростки становятся мнительными, ранимыми, зависимыми от мнения своего

окружения. Задача интернет-изданий для подростков заключается в том, чтобы разработать концепцию, которая предполагала бы соответствие контента психологическим и социокультурным потребностям адресной аудитории. Кроме того, необходимо создание качественного ценностно-смыслового медийного пространства, адресованного подросткам, которое транслировало бы традиционные ценности. Содержание интернет-изданий для подростков должно быть сформировано в соответствии с традиционной аксиосферой, куда входят представления об общественно-полезной деятельности, коллективности, сочувствии, милосердии, интерес к культуре, дисциплинированность, работоспособность и другие социокультурные установки.

Адресат как типформирующий фактор детских веб-журналов именно в условиях реализации журналистского материала в новой коммуникативной среде – всемирной сети – приобретает ещё одно специфическое качество, которое можно было бы назвать двухадресностью. Речь идёт о том, что почти все современные интернет-журналы предполагают обращённость своего контента не только к детской аудитории, но и к взрослой. Такая адресованность заявлена в подзаголовках изданий: «Электронные папасы» – литературный журнал для детей и взрослых; «Пирамидка» – развивающий электронный журнал для детей, родителей и педагогов; «Папмамбук» – интернет-журнал для тех, кто читает детям; «Картинки в паутинке» – сетевой журнал для малышей и их мам; «Введенская сторона» – журнал об искусстве для школьников, учителей и родителей; «Желтая гусеница» – литературный иллюстрированный журнал для детей и взрослых; «Чехарда» – интернет-журнал для детей, подростков, а также их родителей. В одних случаях такая адресация связана с тем, что журналы видят своими читателями малышей, которые ещё не знают букв, и причислять их к хорошей литературе должны родители. В других случаях двойная адресация предполагает выбор редакцией таких литературных текстов, которые интересны не только детям, но и взрослым. Например, целый ряд материалов в каждом номере журнала «Введенская сторона» рассчитан на то, что их читателями одновременно будут подростки, молодёжь, учителя и родители. Разного рода творческие конкурсы, иницируемые этими изданиями, тоже проходят без возрастного ограничения. И, наконец, двухадресность присутствует в тех изданиях, контент которых составляют материалы не только для детей, но и разного рода советы и методические рекомендации для родителей. Можно сказать, что спецификой такого типформирующего элемента СМИ, как адресная аудитория в детских интернет-журналах, с одной стороны, становится характерная и для прессы ориентация на особенности каждой возрастной группы детей, а с другой стороны, двухадресная направленность, актуальная в большей степени для интернет-журналов.

Таким образом, характер аудитории детского интернет-журнала во многом определяет не только объём использования технологических приёмов – гиперссылок, интерактивности, мультимедийности, но и диктует выбор предметной среды. Последнее, в свою очередь, в немалой степени зависит также и от концепции издания, которую определили для себя авторы того или иного сетевого продукта.

В заключение отметим, что сегодня создание и развитие медиаконтента для детей и юношества является важной актуальной задачей и более того «национальной идеей», поэтому актуализация знаний о специфике каждого из возрастных периодов наряду с другими факторами и инструментами будет способствовать созданию качественного медиапродукта для этого читательского адреса. Кроме того, подчеркнем, – чем привлекательнее будут интернет-журналы своим интересным наполнением, разнообразием рубрик, продуманностью интерфейса, наличием возможности для общения (форумы, чаты, гостевые книги, конференции), частым обновлением ресурса, тем менее действенны будут угрозы безопасности детей в интернете.

#### Библиографический список

1. Петрова С.А. *Детский сетевой журнал в Рунете: становление, проблемы, методы организации*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2013.
2. Руденко И.А. Детская и юношеская пресса. *Типология периодической печати*. Москва, 2007: 188 – 204.
3. Эльконин Д.Б. *Детская психология*. Москва: Академия, 2007.
4. Мясникова Н.М. Особенности познавательной деятельности младших школьников, или Как современному школьнику сохранить познавательную потребность. *Начальная школа плюс до и после*. 2014; 2: 18 – 23.
5. Максимова Н.В., Белолипская Г.С. Медиаобразовательная функция сетевых журналов для детей и подростков. *Гуманитарные исследования*. 2018; 2 (66): 29 – 35.

#### References

1. Petrova S.A. *Detskij setevoy zhurnal v Runete: stanovlenie, problemy, metody organizacii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2013.
2. Rudenko I.A. Detskaya i yunosheskaya pressa. *Tipologiya periodicheskoy pechati*. Moskva, 2007: 188 – 204.
3. El'konin D.B. *Detskaya psichologiya*. Moskva: Akademiya, 2007.
4. Myakisheva N.M. Osobennosti poznavatel'noj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov, ili Kak sovremennomu shkol'niku sohranit' poznavatel'nyuyu potrebnost'. *Nachal'naya shkola plus do i posle*. 2014; 2: 18 – 23.
5. Maksimova N.V., Belolipskaya G.S. Mediaobrazovatel'naya funkciya setevykh zhurnalov dlya detej i podrostkov. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2018; 2 (66): 29 – 35.

Статья поступила в редакцию 22.07.19

УДК 811.112.2'28

Permjakov O.D., postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: bacha-oleg@mail.ru

**INTER-SUBSYSTEM LACUNARY UNITS IN RUSSIAN GERMANS DIALECTS.** The article deals with the lacunarity phenomenon presented in German literature written in Russian Germans dialects and, in particular, intersubsystem lacunary units, i.e. detected against the background of comparison with the German literary language. The objective of the investigation is to detect and try to classify the inter-subsystem lacunary units by existing classifications of intralingual and interlingual lacunary units. Schwanks – short satirical stories written in dialects of Russian Germans, are chosen as the research material. The research showed that none of classifications is fully suitable to classify inter-subsystem lacunary units of Russian Germans dialects. The author proposes to rethink the place of inter-subsystem lacunarity in the typology of language lacunae by consideration of literary German language and German island dialects to solve the problem. The work shows that it is better to create a classification of inter-subsystem lacunary units of Russian Germans dialects. The author offers his own version of this classification.

**Key words:** lacunarity, inter-subsystem lacunary units, Russian Germans dialects.

О.Д. Пермяков, аспирант, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: bacha-oleg@mail.ru

## МЕЖПОДСИСТЕМНЫЕ ЛАКУНАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ДИАЛЕКТАХ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

В статье рассматривается феномен лакунарности, представленный в немецкой литературе, написанной на диалектах российских немцев, а именно межподсистемные лакунарные единицы, т. е. выявляемые на фоне сравнения с немецким литературным языком. Целью исследования было обнаружить и попытаться классифицировать межподсистемные лакунарные единицы, используя существующие классификации внутри- и межъязыковых лакун. В качестве материала исследования были выбраны шванки – короткие сатирические рассказы, написанные на диалектах российских немцев. Автор исследования столкнулся с проблемой, которая заключалась в том, что ни одна классификация не подходит в полной мере для классификации межподсистемных лакунарных единиц диалектов российских немцев. Для решения возникшей проблемы необходимо переосмыслить место межподсистемной лакунарности в типологии языковых лакун при рассмотрении литературного немецкого языка и островных немецких диалектов. Автор указывает на актуальность проблемы создания классификации межподсистемных лакунарных единиц диалектов российских немцев и предлагает свой вариант такой классификации.

**Ключевые слова:** лакунарность, межподсистемные лакунарные единицы, диалекты российских немцев.

На сегодняшний день одной из наименее изученных проблем лингвистики остаётся проблема лексико-семантической лакунарности. Как отечественные, так и зарубежные лингвисты выделяют два основных вида лексической лакунарности: межъязыковую, т. е. «отсутствие в одном из сопоставляемых языков наименования того или иного понятия, имеющегося в другом языке» [1, с. 71] и внутриязыковую, т. е. «отсутствие слова в языке, выявляемое на фоне наличия близких по семантике слов внутри той или иной лексической парадигмы» [2].

При этом внутри каждого вида лексической лакунарности различают подвиды. В классификации межъязыковых лакун В.Л. Муравьева, к примеру, в качестве основного критерия для деления лакун на группы избран критерий отсутствия/наличия соотносительности лакуны с экстралингвистической реальностью, т. е. важно, отсутствует ли только наименование предмета (явления) или и наименование, и сам предмет (само явление). В соответствии с этим критерием В.Л. Муравьев делит все межъязыковые лакуны на две большие группы: лингвистические (отсутствует наименование) и этнографические (отсутствует и наименование, и предмет) [3].

Быкова Г.В. выделяет 16 типов внутриязыковых лакун: системные, коммуникативные, личностные, стилистические, межподсистемные и т. д. [4, с. 148 – 193].

Не совсем верно, на наш взгляд, межподсистемные лакуны (т. е. лакуны, выявляемые при сравнении лексики двух языковых подсистем) были отнесены Г.В. Быковой в группу внутриязыковых лакун. Как нам видится, они занимают промежуточное положение между лакунами внутриязыковыми и межъязыковыми и должны быть вынесены в отдельный вид.

Межподсистемные лакуны, с которыми мы работали, а именно, лакуны, выявляемые при сравнении лексики немецкого литературного языка и диалектов российских немцев, обнаруживают признаки как внутриязыковой, так и межъязыковой лакунарности. Островные говоры длительное время находились в отрыве от языковой родины и развивались, испытывая сильное интерферирующее влияние русского языка. Лексический состав диалектов российских немцев, таким образом, значительно отличается от лексического состава немецкого литературного языка, в первую очередь, из-за большого количества русскоязычных заимствований, попавших в диалекты российских немцев, как через калькирование, так и через транслитерацию [5]. Эти заимствования являются лакунарными единицами для немецкого литературного языка. Кроме того, существует целый ряд лексем, которые являются результатом словотворчества диалектоносителей. Эти слова, как правило, состоящие из двух и более корневых морфем, были созданы средствами диалекта уже после переселения с языковой родины. В немецком литературном языке эти слова также отсутствуют, т. е. являются лакунами.

Если попытаться объединить обнаруженные межподсистемные лакуны в группы по принципу их структурной и (или) семантической общности, т. е. составить классификацию межподсистемных лакун диалектов российских немцев, то в большей степени эта классификация будет состоять из наименований подвидов межъязыковой лакунарности.

Для наглядной демонстрации обратимся к островным диалектам российских немцев – языковой подсистеме немецкого литературного языка. Источником лексического материала послужил шванк. «Шванк российских немцев представ-

ляет собой короткий рассказ в прозе, написанный на диалекте, как правило, комического содержания» [6, с. 168].

При сравнении лексики двух языковых подсистем – немецкого литературного языка и диалектов российских немцев – большая часть сравниваемых пар слов обнаруживает совпадение рассматриваемых значений. Однако в ряде случаев обнаруживаются некоторые, иногда довольно существенные, расхождения в объёме значений, которые способны передавать эти слова. Несовпадение понятийных объёмов двух сравниваемых слов – признак векторной лакунарности (векторные лакуны в классификации В.Л. Муравьева – подвид межъязыковых лакун).

В группу векторных лакунарных единиц, к примеру, был отнесён глагол *schnitzen*. В литературном немецком языке он имеет значение 'резать, вырезать (по дереву, кости)' либо 'окорять (снимать кору)'. В тексте шванков он употребляется в сочетании с существительным *Pläne* в значении 'строить планы на будущее': «*Am Karfreitag sitzt sorecht gemütlich vor Ofen, lest die Zeitung un schnitz Pläne*» [7, с. 75].

Другой пример векторной лакунарной единицы – глагол *einweihen* (нем.: *einweihen*). Его особенность в том, что помимо значений 'торжественно открывать, освящать' и '(in A) посвящать (в тайну и т. п.)', в шванках он употребляется ещё и в значении 'обмыть (покупку)'. В тексте шванка как бы завуалировано сформулировано 'освятить покупку (пивом)', т. е. 'обмыть': «*Die Wahrheit zu sage, Schnaps trink, ich jo kaanr, awr vun Bier sag ich mich net ab. Bis ich mei Dorscht gstillt un des Waschbrett tichtig eigeweiht hatt, war unser Awtobus fort*» [8, с. 15].

Векторных лакунарных единиц в диалектах российских немцев достаточно много. Это, к примеру, заимствованный через калькирование из русского языка глагол *zammeschreiben* [8, с. 8] (нем. *zusammenschreiben*) в значении 'расписаться' (в ЗАГСе), глагол *schwitzen* [9, с. 28], употребляемый в значении 'прогулять, промотать, потратить (деньги)', глагол *aufheben* [10], который наряду с общими для обеих языковых подсистем значениями 'поднимать', 'охранять' и 'заканчивать', в тексте шванков может иметь значение 'стерпеть что-либо' (обиду, оскорбление), глагол *losdonnern* [11, с. 4] с дополнительным значением 'убеждать прочь', существительное *die Taufe* [12, с. 33], которое помимо общих для диалекта и литературного языка значений, таких как 'освящение', 'крещение', передаёт значение 'купель' и т. д.

Другой пример, подтверждающий мысль о том, что не стоит рассматривать межподсистемные лакунарные единицы как подвид внутриязыковых – наличие межподсистемных абсолютных этнографических лакунарных единиц в диалектах российских немцев, также выявляемых на фоне сравнения с немецким литературным языком. Абсолютные этнографические лакуны В.Л. Муравьев относит к межъязыковым. Эти лакуны связаны с отсутствием у той или иной национальности соответствующих предметов и явлений [3]. Как следствие, в одной языковой подсистеме нет лексического наименования этих денотатов. Наличие этих слов в диалектах российских немцев и их отсутствие в немецком литературном языке объясняется различной внеязыковой действительностью. В быту российских немцев с момента переселения появились новые предметы, требующие новых наименований: предметы одежды, обуви, продукты питания, различные общественные организации, деньги, должности, профессии и т. д. Эти наименования давались либо средствами диалектов, либо русскоязычными заимствованиями.

К примеру, диалектное существительное *Bytkombinat* [8, с. 11], заимствованное из русского языка, является абсолютной этнографической лакунарной единицей для литературного немецкого языка. Нет в Германии такой организации, поэтому не существует и наименования. На немецком языке значение такой единицы может быть передано пояснительными перифразами: ein Ort, wo man die Wäsche waschen, bügeln und in derselben Zeit z. B. die Schuhe zur Reparatur abgeben kann.

Межподсистемные лингвистические абсолютные лакуны (также межъязыковые по классификации Муравьева) также можно обнаружить в диалектах российских немцев. Абсолютные лингвистические лакуны – это отсутствие в языке какой-либо национальности (или языковой подсистеме) однословного наименования для предмета или явления, выявляемого на фоне наличия этого наименования в другом языке (другой языковой подсистеме) при относительно тождественной внеязыковой действительности.

К примеру, диалектное существительное *Tontsmen* (гп. *tanzen* – танцевать + сущ. *der Mann* – мужчина), используемое в речи диалектоносителей в значении 'Partner(in) zum Tanz' [13, с. 186], и диалектное существительное *Kipatok* (кипятток), употребляемое в значении 'kochendes Wasser' – кипящая вода [13, с. 200], являются абсолютными лакунарными единицами для немецкого литературного языка. При относительно тождественной внеязыковой действительности, немецкий литературный язык не имеет однословных наименований для выражения этих понятий. Первое существительное диалекта (*Tontsmen*) – диалектизм, т. е. созданное средствами диалекта слово, второе (*Kipatok*) – заимствование из языка окружения, т. е. из русского.

Существуют в диалектах российских немцев и лакунарные фразеологические обороты. Их также можно отнести к межподсистемным, так как их лакунарность выявляется на фоне сравнения с немецким литературным языком, т. е. с другой языковой подсистемой. Лакунарность фразеологизмов всегда описывается в статьях, посвященных межъязыковой лакунарности, что также подтверждает несостоятельность идеи считать межподсистемные лакуны диалектов российских немцев подвидом внутриязыковых лакун.

Диалектное фразеологическое выражение 'n guder Einfall is drei Batze werd' [10] отсутствует в немецком литературном языке. В этом фразеологизме ценность хорошей идеи сравнивается с тремя батценами. Батцен – название монеты, которая была в денежном обращении трёх немецкоговорящих государств: в Германии, Австрии, Швейцарии с 15 по 19 столетие). Монета давно вышла из оборота, а фразеологизм в диалекте российских немцев остался.

Фразеологическое выражение *von die viele Arbeit verrecke die Hunde* (от большого количества работы собакидохнут) используется в диалектах российских немцев для оправдания лени, нежелания работать: «'Wie bringste nor die Zeit rem, ohne Arbeit?' 'Naive Frag! Von die viele Arbeit, Willi, verrecke die Hunde!'» [14]. Для немецкого литературного языка это выражение является межподсистемной лакунарной фразеологической единицей.

Диалектами российских немцев было заимствовано из русского языка посредством калькирования фразеологическое выражение *sei Zung schlucke* – рус. язык проглотить (т.е. внезапно замолчать, потерять способность говорить). Пример употребления в тексте шванка: «Do war's emol widder, daß dr Vetter Leo sei Zung geschluckt hatt', un 's war widder ganz duschber bei dene in dr Familie!» [10]. Данное выражение отсутствует в немецком литературном языке и поэтому является для него межподсистемной фразеологической лакунарной единицей.

В диалектах российских немцев, так же как и в литературном немецком языке, существует большое количество сложносоставных слов, состоящих из двух и более корневых морфем. Некоторые из этих слов примечательны тем, что сочетают такие компоненты, которые никогда не сочетаются в литературном немецком языке, хотя и употребляются по отдельности либо в сочетании с другими морфемами. Эти сложные слова также являются лакунарными единицами по отношению к литературному немецкому языку. «Лакунарная единица – такая единица, которая в другом языке (варианте языка) имеет пробел, пропуск, пустоту, т.е. лакуну – нулевой коррелят лакунарной единицы» [15]. Так как эти лакунарные единицы состоят из двух и более корневых морфем, можно назвать их композитными (от лат. composition – составление, связывание). В ходе лексикографического сопоставления немецкого литературного языка и диалектов российских

немцев было обнаружено некоторое количество композитных лакунарных для немецкого литературного языка единиц.

Это, к примеру, такие диалектные существительные, как: *Filzkalosche* [16] – наименование для обрезанных валенок в виде галош, *die Steppenkiste* [10] – специальный ящик для еды, который зажиточный крестьянин (кулак) брал с собой в поле, для того чтобы кормить обедом наёмных рабочих, *die Torbank* [10] – наименование для скамейки, которая устанавливалась рядом с воротами со стороны улицы, *der Bostonanzug* [17] – парадно-выходной мужской классический костюм из теплой ткани.

Описанные в настоящей статье примеры демонстрируют, что обнаруженные внутриязыковые (по классификации Г.В. Быковой) межподсистемные лакунарные единицы диалектов российских немцев мы вынуждены описывать и классифицировать, опираясь в большей степени на классификации межъязыковых лакун. Это подтверждает двойственную природу межподсистемных лакун и необходимость выделения их в отдельный самостоятельный вид.

Мы не можем отнести их к внутриязыковым лакунам, так как обнаруживаем их не внутри той или иной лексической парадигмы (спряжения, склонения, единственного / множественного числа и т.д.) одного языка. В то же время, было бы неверно отнести их к межъязыковым лакунам. Диалекты, несмотря на значительное количество лексических, фонетических и грамматических особенностей, всё же не являются самостоятельными языками.

Классификация межподсистемных лакунарных единиц, при выделении их в отдельную группу, может иметь следующий вид (см. таблица 1):

Таблица 1

Классификация межподсистемных лакунарных единиц диалектов российских немцев, выявляемых на фоне сравнения с немецким литературным языком

Межподсистемные лакунарные единицы
<ul style="list-style-type: none"> <li>• лингвистические векторные;</li> <li>• этнографические абсолютные;</li> <li>• этнографические относительные;</li> <li>• лингвистические абсолютные;</li> <li>• лингвистические относительные;</li> <li>• фразеологические;</li> <li>• лакунарные сравнительные обороты;</li> <li>• композитные;</li> <li>• и т. д.</li> </ul>

В средней колонке таблицы поставлено многоточие. Дальнейшие лингвистические исследования, как на материале немецкого языка и его языковых подсистем, так и на материале других языков и их подсистем, позволили бы сформировать более детальную классификацию межподсистемных лакун. Возможно, в нее войдут другие типы лакунарных единиц. Возможно, какие-то типы следует объединить. Одно очевидно: проблема создания классификации межподсистемных лакунарных единиц диалектов российских немцев достаточно актуальна. Её создание позволило бы продуктивнее накапливать и систематизировать лексический материал, т.е. собственно лакунарные единицы, что в дальнейшем позволит создать справочник по лексико-семантической лакунарности диалектов российских немцев – перечень того, что есть в диалектах, но отсутствует в литературном варианте немецкого языка.

К сожалению, именно проблеме классификации межподсистемных лакун не уделяется должного внимания. В качестве объекта научных изысканий большая часть лингвистов, исследующих феномен лексической лакунарности, избирает внутриязыковые и межъязыковые лакуны. Что касается межподсистемных лакун, в большинстве работ по лексической лакунарности лишь упоминается их существование с несколькими конкретными примерами. Объединение обнаруженных межподсистемных лакунарных единиц диалектов российских немцев в группы по признаку их структурной и (или) семантической общности, т.е. собственно их классификация является на сегодняшний день актуальной задачей лингвистических исследований.

#### Библиографический список

1. Попова З.Д. *Лексическая система языка*. Воронеж: ВГУ, 1984.
2. Стернин И.А., Быкова Г.В. *Концепты и лакуны*. Вестник КРСУ. 2016; Т. 16; № 8.
3. Муравьев В.Л. *Проблемы возникновения этнографических лакун* (пособие по курсу типологии русского и французского языков). Владимир, 1980.
4. Быкова Г.В. *Лакунарность как категория лексической системологии*. Благовещенск: Издательство БГПУ, 2003.
5. Пермяков О.Д. Заимствования из русского языка в диалекте российских немцев. *Мир науки, культуры, образования*. 2015; 5 (54): 405 – 406.
6. Москвина Т.Н. Средства выражения темпоральности в текстах шванков российских немцев. *Культура и текст*. Издательство: Алтайский государственный педагогический университет. 2017; 3 (30): 167 – 179.
7. Klemens Eck. Wenn's klappt Bärwel. *Schwänke von einst und jetzt*. Verlag „Progress“ Moskau 1967; 96: 75 – 77. Шванки разных времен. Народный юмор советских немцев на разных наречиях немецкого языка.
8. Leo Marx. *Schwanke. Auswahl von Leo Marx* Alma-Ata: Kasachstan, 1988.
9. Georg Haffner. Wettmache ist ka Sind. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967: 96 (26-29) Шванки разных времен. Народный юмор советских немцев на разных наречиях немецкого языка.
10. Klara Obert. *Nicht aufs Maul gefallen. Rote Fahne*. 02.07.91 (Газета).
11. Friedrich Bolger. Geister. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967: 96 (2-7) Шванки разных времен. Народный юмор советских немцев на разных наречиях немецкого языка.

12. Woldemar Herdt. Der neue Prediger. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967; 96: 32 – 36. Шванки разных времен. Народный юмор советских немцев на разных наречиях немецкого языка.
13. Москалюк Л.И. *Современное состояние островных немецких диалектов*. Монография. Барнаул: Изд. БГПУ, 2002.
14. Andreas Saks. Solang der Alte noch Grosche hat... *Rote Fahne*. 12.02.83 (Газета).
15. Байрамова Л.К. Лингвистические лакунарные единицы и лакуны. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение 2011; № 25 (240); Вып. 58: 22 – 27.
16. Emma Lutzow. Däs kannste dir houle... *Rote Fahne*. 30.10.82 (Газета).
17. Rudolf Klein. Arweit macht n Mann. *Rote Fahne*. 12.12.81 (Газета).

## References

1. Popova Z.D. *Leksicheskaya sistema yazyka*. Voronezh: VGU, 1984.
2. Stermin I.A., Bykova G.V. *Koncepty i lakuny*. Vestnik KRSU. 2016; T. 16; № 8.
3. Murav'ev V.L. *Problemy vozniknoveniya etnograficheskikh lakun* (posobie po kursu tipologii russkogo i francuzskogo yazykov). Vladimir, 1980.
4. Bykova G.V. *Lakunarnost' kak kategoriya leksicheskoy sistemologii*. Blagoveschensk: Izdatel'stvo BGPU, 2003.
5. Permyakov O.D. Zaimstvovaniya iz russkogo yazyka v dialekte rossijskikh nemcev. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2015; 5 (54): 405 – 406.
6. Moskvina T.N. Sredstva vyrazheniya temporal'nosti v tekstah shvankov rossijskikh nemcev. *Kul'tura i tekst*. Izdatel'stvo: Altajskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2017; 3 (30): 167 – 179.
7. Klemens Eck. Wenn's klappt Bärwel. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967; 96: 75 – 77. Shvanki raznyh vremen. Narodnyj umor sovetskikh nemcev na raznyh narechiyah nemeckogo yazyka.
8. Leo Marx. *Schwänke. Auswahl von Leo Marx* Alma-Ata: Kasachstan, 1988.
9. Georg Haffner. Wettmache ist ka Sind. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967: 96 (26-29) Shvanki raznyh vremen. Narodnyj umor sovetskikh nemcev na raznyh narechiyah nemeckogo yazyka.
10. Klara Obert. *Nicht aufs Maul gefallen*. *Rote Fahne*. 02.07.91 (Газета).
11. Friedrich Bolger. Geister. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967: 96 (2-7) Shvanki raznyh vremen. Narodnyj umor sovetskikh nemcev na raznyh narechiyah nemeckogo yazyka.
12. Woldemar Herdt. Der neue Prediger. *Schwänke von einst und jetzt*, Verlag „Progress“ Moskau 1967; 96: 32 – 36. Shvanki raznyh vremen. Narodnyj umor sovetskikh nemcev na raznyh narechiyah nemeckogo yazyka.
13. Moskaljuk L.I. *Sovremennoe sostoyanie ostrovnykh nemeckikh dialektov*. Monografiya. Barnaul: Izd. BGPU, 2002.
14. Andreas Saks. Solang der Alte noch Grosche hat... *Rote Fahne*. 12.02.83 (Газета).
15. Bajramova L.K. Lingvisticheskie lakunarnye edinicy i lakuny. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskuststvovedenie 2011; № 25 (240); Vyp. 58: 22 – 27.
16. Emma Lutzow. Däs kannste dir houle... *Rote Fahne*. 30.10.82 (Газета).
17. Rudolf Klein. Arweit macht n Mann. *Rote Fahne*. 12.12.81 (Газета).

Статья поступила в редакцию 30.07.19

УДК 811.11

Tantsura T.A., senior lecturer, Financial University under the Government of RF (Moscow, Russia), E-mail: ttancyra@yandex.ru

**SIGNIFICANT AND DENOTATIVE ASPECTS OF PHRASEOLOGICAL MEANING (ON THE EXAMPLE OF PHRASEO-SEMANTIC GROUP “FAILURE”).** The article studies a problem of rethinking prototypes of phraseological units that are used for the name of persons, objects and actions in different specialized areas, which began to be used in the language for expression the phenomenon of “failure”. Metaphorical and metonymic rethinking is the transfer of the meaning from one denotation to another on the basis associating similarities of features or characteristics of objects, phenomenon. The result of metaphorical and metonymic rethinking is the semantic transformation of the phrase when the own meaning of phraseological unit components is lost and the new one appears conveyed by this specific unit. There are two subgroups expressing the meaning of “failure” – substantive and verbal phraseological units – that helps to specify the semantic specificity of phraseological units of this group. The presented material allows concluding that translating phraseological units it's necessary to take into account the holistic meaning that is rethinking original meaning of composite components of the phraseological unit prototype.

**Key words:** significant aspect, denotative aspect, metaphorical rethinking, metonymic rethinking, phraseological-semantic group.

T.A. Танцурa, доц. Департамента языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ttancyra@yandex.ru

## СИГНИФИКАТИВНЫЙ И ДЕНОТАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НЕУДАЧА»)

В статье рассматривается проблема переосмысления прототипов фразеологических единиц, употребляемых для наименования лиц, предметов и действий в различных специализированных сферах, которые стали использоваться в языке для выражения явления «неудачи». Метафорическое и метонимическое переосмысление представляет собой перенос значения с одного денотата на другой на основе ассоциации сходства признаков или характерных особенностей предметов, явлений. Результатом метафорического и метонимического переосмысления является смысловое преобразование словосочетания, при котором утрачивается собственное значение компонентов фразеологической единицы и появляется новое, передаваемое данной конкретной единицей. В фразео-семантической группе, выражающей значение «неудачи», выделены субстантивные и глагольные фразеологические единицы, что позволяет конкретизировать семантическую специфику фразеологизмов данной группы. Представленный материал позволяет сделать вывод, что при переводе фразеологизмов учитывается его целостное значение, которое является переосмыслением оригинального смысла составных компонентов прототипа фразеологической единицы.

**Ключевые слова:** сигнификативный аспект, денотативный аспект, метафорическое переосмысление, метонимическое переосмысление, фразео-семантическая группа.

Начиная с середины XX века, в отечественном языкознании всё более и более возрастает интерес к английской фразеологии. Интерес этот связан с её неоднозначностью. Именно фразеологические единицы заполняют те пробелы в лексической системе языка в ситуациях, когда невозможно «полностью» обеспечить наименование познанных человеком сторон действительности, и во многих случаях являются единственными обозначениями предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций и т. д.» [1; 5]. В настоящее время анализ фразеологических единиц является наиболее актуальным, поскольку фразеологизмы представляют собой часть выразительных средств языка [2, с. 271].

Специфические особенности любых языковых единиц наиболее ярко проявляются в сопоставлении двух и более языков [3, с. 510]. Фразео-се-

мантическая группа, выражающая «неудачу», является одной из наиболее интересных в плане переноса значений, употребляемых в составе фразеологической единицы слов, их переосмысления, что представляет собой особую важность и ценность для переводчика, когда данные единицы употреблены в контексте. Именно эти единицы языка, благодаря их семантической сложности, а иногда и чисто специализированному употреблению в конкретных сферах общения, характеризуются определёнными трудностями их распознавания и понимания при употреблении их в речи. Необходимо отметить, что зачастую проблема понимания переносного значения фразеологической единицы приводит к нарушению восприятия информации адресатом, что ведёт к нарушению коммуникативного взаимодействия,

которое рассматривается филологами-лингвистами как явление «коммуникативной неудачи».

Итак, в системе языка для наименования определённого предмета, явления, процесса существуют и слова, и фразеологические единицы, которые придают определённую окраску выражаемому языковыми средствами предмету речи. Несмотря на то, что фразеологическая семантика связана с лексической, тем не менее семантическая структура слов и семантическая структура соотносимых с ними фразеологизмов зачастую не совпадают. Различие связано с тем, что значение фразеологических словосочетаний в отличие от слов, передающих буквальное употребление, представляют переосмысление значения, которое является результатом абстрактных умозаключений.

Целью данного исследования является презентация сигнификативного и денотативного аспектов фразеологического значения. Следовательно, необходимо подчеркнуть, что, касаясь сигнификативного аспекта, рассматривается содержание понятия, которое отражается в данном значении, в то время как денотативный аспект представляет собой «объём понятия, реализуемого на основе вычленения минимума обобщающих признаков денотата» [1, с. 175]. Важно отметить, что под содержанием понятия рассматривают «отображённую в нашем сознании совокупность свойств, признаков и отношений предметов, ядром которой являются отличительные существенные свойства, признаки и отношения» [4, с. 573].

Среди фразеологических единиц английского языка выделяется достаточно большая фразео-семантическая группа, выражающая значение «неудачи». Данная группа представлена и субстантивными фразеологическими единицами (*bad fortune, a run of bad (ill) luck, a poor fish* и т.д.), и глагольными фразеологическими единицами (*lose one's (the) battle, miss the mark, put up a poor show, be out of the count*).

Субстантивные фразеологические единицы представляют собой номинативные обороты, выполняющие функцию определения и обозначения предметов и явлений окружающей нас действительности. В их состав могут входить либо полностью, либо частично переосмысленные фразеологические единицы, имеющие структуру словосочетания. Существует два основных типа переосмысления – метафорическое и метонимическое. Метафорическое переосмысление является основным способом, способствующим расширению объёма фразеологических единиц в языке. Метафорические субстантивные фразеологизмы, выражающие «неудачу», базируются на различных видах сходства (реальных или воображаемых) и обозначают собой либо лиц, претерпевших неудачу, либо сами явления неудачи. Большое количество фразеологических единиц данной группы представляют метафорическое переосмысление, которое так или иначе связано с человеком, поскольку само понятие «неудачи» определяется наиболее часто при оценке деятельности человека или результата определённого вида деятельности.

Таким образом, следует подчеркнуть, что фразеологические обороты, выражающие «неудачу», характеризуются определённой оценкой, которая проявляется на основе сходства семантики прототипа и самого фразеологизма. Поскольку рассматривается значение «неудачи», фразеологические словосочетания, которые определяют человека, попавшего в неблагоприятные обстоятельства, такая оценка является отрицательной. Часто она выражается определёнными компонентами словосочетания, которые несут отрицательный оттенок, что отражается на всём обороте в целом. Среди таких слов, придающих отрицательный оттенок, выделяются – *hard, poor, bad*, также к таким словам можно отнести – *false, lame, foul*.

Анализ фразео-семантической группы позволяет осуществить разграничение оценки человека, которое основывается:

- 1) на сходстве физического состояния: *a lame dog* (то же *a lame duck*) – «неудачник, несчастный» (дословно «хромая собака, хромая утка»);
- 2) на сходстве, основанном на совершении каких-либо действий по ошибке: *a foul ball* – «неудачник, недотепа» (дословно «ошибочный удар (бросок)» – переосмысление произошло в отношении человека, которое постоянно совершает ошибочные, неверные поступки, действия;
- 3) на сходстве, основанном на результате действия: *also ran* – а) спорт. «неудачливый участник состязания; горе чемпион»; б) «неудачник, не выдерживающий сравнения» (буквально «также участвовала» изначально определяло ситуацию в отношении лошадей, которые участвовали в состязании и не заняли призового места) – в первом случае наблюдается метафорическое переосмысление, а во втором – метонимическое;
- 4) на сходстве, которое отражает отношение к человеку: *poor fish* – «неудачник, простофиля, недотепа» – данное фразеологическое словосочетание характеризуется двойным переосмыслением – метафора и метонимия (для сравнения *poor fish* – *poor girl*).

Представленные фразеологические единицы можно отнести к стилистическим синонимам, поскольку они обозначают одно и то же понятие – лиц, попавших в неблагоприятное для них положение – но различаются стилистической принадлежностью. Стилистическое разграничение представлено в словарях маркерами: *also ran* (спорт.), *foul ball* (амер.), *a lame duck* (разг.), *a poor fish* (разг. фам.). Следует отметить, что среди данной группы фразеологических словосочетаний есть сочетания, представленные одним переменным: *a lame dog* – *a lame duck*.

В ряду субстантивных фразеологических единиц данной группы, которые не связаны с характеристикой человека, можно выделить две основные подгруппы оборотов, отражающих явление «неудачи» как ситуативное, разовое, так и неоднократность неблагоприятных ситуаций: 1) *hard cheese* – «неудача, прискорбная ситуация»; *one in the eye for smb.* – «неудача, провал, что-то не оправдавшее ожиданий»; 2) *ups and downs* – «превратности судьбы, удачи и неудачи»; *a streak of bad luck* – «полоса неудач».

Метафорическое переосмысление данных фразеологических единиц основано на сходстве, которые представляют собой различные свойства предметов, животных, явлений, которые рассматриваются как наиболее показательный для них признак. Наличие данных компонентов в составе прототипа фразеологических оборотов дало возможность в последующем осуществить переосмысление фразеологических единиц применительно к нашей группе, подчеркивающих неблагоприятные последствия ситуации.

Переосмысление фразеологических словосочетаний, характеризующих явление «неудачи», основанное на буквальном значении компонентов словосочетаний, выражает:

- 1) сходство качества предметов: *hard cheese* – «неудача, прискорбная ситуация» (буквально «затруднительное дело»); *a bad egg* – «неудача, провал; что-то не оправдавшее ожиданий» (буквально «плохой план»);
- 2) сходство, рассматриваемое с точки зрения судьбы человека: *bad fortune* – «несчастье, неудача, невезение»; *hard lines* – «неудача, горькая доля, несчастная судьба».

В данной группе представлены фразеологические единицы, которые употребляются для обозначения и понятия человека (т.е. «неудачник»), и для понятия явления (т.е. «неудача»), не меняя компоненты структуры словосочетания: *a false in the pan* – 1) «фиаско, поражение; удача, попнувшая как мыльный пузырь»; 2) «человек, потерпевший фиаско или не оправдавший надежд».

Важно отметить, что все субстантивные фразеологические единицы, выражающие «неудачу», являются мотивированными оборотами. Это наиболее ярко проявляется при рассмотрении существующей семантической связи между фразеологической единицей и её переменным прототипом, который представляет собой стадию между реальной ситуацией, в результате которой возникла данная фразеологическая единица языка, и фразеологическим оборотом, который представлен в качестве конечного результата переосмысления: *a run bad of luck* – «трасса неудач» – «полоса неудач»; *foul ball* – «ошибочный бросок» – «неудачник, недотепа»; *done (whacked) to the wide* – «побеждённый, разгромленный» – «потерпевший полную неудачу»; *hard lines* – «горькая (полная трудностей) судьба» – «неудача»; *a flash in the pan* – «отсутствие вспышки в полке кремневого оружия» – «неудачная попытка, поражение, фиаско».

Глагольные фразеологические единицы, выражающие значение «неудачи», также представляют собой частично и полностью переосмысленные обороты. Большинство фразеологических единиц данной группы являются мотивированными, т.е. между самими фразеологическими оборотами и их переменными прототипами при анализе выявляется явно существующая определённая семантическая связь. Немотивированные фразеологические обороты в данной семантической группе – редкое явление. Среди выделяемых видов переосмысления (метафора, метонимия, сравнение) можно отметить, что наибольшей частотностью характеризуются фразеологические обороты, основанные на метафорическом переосмыслении (*fall flat* – «провалиться, не иметь успеха»; *go phut* – «потерпеть крах, неудачу»; *kick the beam* – «потерпеть поражение, неудачу» и др.), более редко выявляются случаи метонимического переосмысления (*come to nothing* – «окончиться ничем» (т.е. не иметь никаких последствий, а следовательно, не иметь никакого успеха); *go by the board* – «быть выброшенным за борт»; *lose the battle* – «проиграть сражение, потерпеть поражение» (наиболее часто употребляется в спортивной тематике). Метафорическое переосмысление в случае глагольных фразеологических единиц произошло в результате переноса значения с одного действия на другое на основе их сходства. Каждый имеющийся в языке в настоящее время фразеологический оборот имеет свою историю появления, все они со временем подверглись переосмыслению, которое было связано с первичным вариантом понимания действия, что в результате отразилось в его прототипе.

Следует отметить, что поскольку рассматриваемая группа фразеологических словосочетаний выражает одно общее для всего количества оборотов действие, основанное на архисеме «неудача», они относятся к одному классу глагольных фразеологических единиц и, следовательно, представляют собой фразеологические синонимы. Глагольные фразеологические единицы группы «неудача» являются стилистическими синонимами, т.е., обозначая одно и то же действие, они характеризуются разной стилистической окраской. Среди них выделяются жаргонизмы (*go flop, go phut* (или *fut*), обороты, употребляемые в австралийском или американском вариантах английского языка (*have a rough spin* (австрал. разг.) – «потерпеть неудачу, попасть в трудное положение»; *go into a nose dive* (амер. разг.) – «потерпеть неудачу, крах»). Следует отметить, что существуют обороты, которые появились путём переосмысления их исходного понятия, которое отражало определённые явления в различных специализированных отраслях жизнедеятельности человека (*lose one's (the) battle* (этим. воен.) – «потерпеть поражение, неудачу»; *be out for the count* (этим. спорт.) – «потерпеть поражение, быть нокаутированным и не подняться после 10 секунд»).

Анализ фразеологических единиц группы «неудачи» показывает, что особое значение фразеологические единицы представляют при осуществлении перевода, когда необходимо учитывать и стилистические, и оценочные характеристики конкретного фразеологического оборота. Не-

брежное отношение, либо ошибочный перевод компонентов фразеологического оборота может привести к нарушению коммуникативного взаимодействия и, следовательно, к «коммуникативной неудаче» как языковому явлению.

#### Библиографический список

1. Кунин А.В. *Курс фразеологии современного английского языка*. Дубна: Феникс+, 2005.
2. Елагина Ю.С., Погосян А.А. Особенности перевода английских фразеологических единиц с семой «болезнь» на русский язык. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота. 2019; Т. 12; Вып. 7: 271 – 275.
3. Алиева П.Г. Отражение особенностей грамматического строя во фразеологизмах разнотипных языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; 6 (73): 510 – 511.
4. Кондаков Н.И. *Логический словарь-справочник*. Москва: Книга по Требованию, 2012.
5. *Cambridge International Dictionary of Idioms*. Ed. by M. McCarthy. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
6. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*. New Digital Edition. L.: Harper Collins Publishers, 2008.
7. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://www.thefreedictionary.com>

#### References

1. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka*. Dubna: Feniks+, 2005.
2. Elagina Yu.S., Pogosyan A.A. Osobennosti perevoda anglijskih frazeologicheskikh edinic s semoj «bolezni» na russkij yazyk. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota. 2019; T. 12; Vyp. 7: 271 – 275.
3. Alieva P.G. Otrazhenie osobennostej grammaticheskogo stroja vo frazeologizmah raznosistemnyh yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; 6 (73): 510 – 511.
4. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'-spravochnik*. Moskva: Kniga po Trebovaniyu, 2012.
5. *Cambridge International Dictionary of Idioms*. Ed. by M. McCarthy. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
6. *Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary*. New Digital Edition. L.: Harper Collins Publishers, 2008.
7. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://www.thefreedictionary.com>

Статья поступила в редакцию 31.07.19

УДК 811.411.21; УДК 811.161.1

**Magomedova S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [sakinat.0111@gmail.com](mailto:sakinat.0111@gmail.com)  
**Makhmudova A.A.**, student, Linguistics Department, Faculty of Oriental Studies, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
 E-mail: [asiya.makhmudova.96@mail.ru](mailto:asiya.makhmudova.96@mail.ru)

**LEXICO-SEMANTIC COMBINATION OF A RUSSIAN MOVEMENT VERB ИДТИ BY AND ITS TRANSLATED EQUIVALENTS IN ARABIC.** The article deals with a mechanism of the lexico-semantic compatibility of a verb of movement *idmu* in the Russian language and how it may be translated into Arabic. The lexico-semantic field of the synonymous rows of the verb *idmu* in the Arabic language is analyzed, since, in addition to the lexical community, grammatical categorical generalities are distinguished as: correlation with the verb, noun, adjective, etc. The novelty of the work lies in the fact that it first describes features of Arabic verbs based on the comparison of verbs that form the semantic field of "movement", as well as on the basis of the comparison of the semantic matching mechanism of the verb *idmu* in Russian and Arabic. In a theoretical level, the work reveals a problem of general theoretical nature and development of a typology of semantic matching. Practical significance is ensured by the fact that its materials can be used in lectures on lexicology, methods of teaching of the foreign language, as well as in classes in the practical course of the Arabic language.

**Key words:** *sememe, archiseme, differential seme, lexico-semantic derivation.*

**С.И. Магомедова**, канд. филол., наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [sakinat.0111@gmail.com](mailto:sakinat.0111@gmail.com)  
**А.А. Махмудова**, студентка 4 курса отделения «Лингвистика, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
 E-mail: [asiya.makhmudova.96@mail.ru](mailto:asiya.makhmudova.96@mail.ru)

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ «ИДТИ» РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПЕРЕВОДНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АРАБСКОМ

В статье рассматривается механизм лексико-семантической сочетаемости глагола движения «идти» русского языка и его переводных эквивалентов в арабском языке. Анализируется лексико-семантическое поле синонимического ряда глагола «идти» арабского языка, так как в нем кроме лексической общности выделяются грамматические категориальные общности как: соотносительность с глаголом, существительным, прилагательным и т. д. Новизна работы заключается в том, что в ней впервые описываются особенности глаголов арабского языка на основе сопоставительного анализа глаголов, образующих семантическое поле «движения», а также на основе сравнения механизма семантического согласования глагола «идти» в русском и арабском языках. Теоретическая значимость работы – раскрывается проблема общетеоретического характера – разработка типологии семантического согласования. Практическая значимость обеспечивается тем, что её материалы могут быть использованы при чтении лекций по лексикологии, методики преподавания ИЯ, а также на занятиях по практическому курсу арабского языка.

**Ключевые слова:** *семема, архисема, дифференциальная сема, лексико-семантическая деривация.*

Умение правильно связывать слова друг с другом для выражения мыслей является обязательным условием активного владения языком. Правильное высказывание возможно только при соблюдении семантическими соответствиями, существующих между лексическими единицами, образующих высказывание. Знание семантических процессов, происходящих при сочетании лексических единиц, ставит условием изучение семантических полей и групп сочетающихся лексем, включающих в себя парадигматические и синтагматические связи слов.

Принцип группировки лексических единиц в парадигматической оси представлен в работах Г. Ипсена, Й. Трира, Л. Вайсберга; структурирование слов на основе парадигматической оси – вычленение общих групп слов, составляющих данное поле [1; 2; 3].

Синтагматическое исследование полей восходит к трудам В. Порцига, который первым обратил внимание на «существенные смысловые связи», обусловленные семантической совместимостью сочетающихся лексем [4]. Эти связи – основа выделения семантических полей, представляющих собой сочетание слов, ядром которого является либо глагол, либо прилагательное.

Известно, что сема на уровне синтагматических связей является соединительным звеном между значениями отдельных лексем, т. к. «каждая сема предполагает потенциальную сочетаемость с родственной семой других потенциальных наборов сем» [5]. Поэтому, в своей работе мы попытались проанализировать значения глаголов движения арабского языка, являющихся переводными эквивалентами глагола «идти» русского языка на основе семной структуры, т. к. это дает возможность «получения сведения о том, какие признаки слов обуславливают их способность грамматически правильно и семантически осмысленно сочетаться с другими словами (одним словом, группой или классом слов)» [6].

Семема D1 глагола «идти» предстает в следующем иерархическом порядке: архисема «перемещаться», дифференциальная сема «среда передвижения» (по суше), дифференциальная сема «средство передвижения» (при помощи ног), потенциальная сема «характер передвижения» (равномерно, размеренно, в одном направлении). Она реализуется сочетанием с существительными в позиции субъекта, которые обозначают живые существа.

Употребление того или иного глагола передвижения арабского языка, семантически соответствующего семеме Д1 глагола «идти», в конкретном речевом высказывании зависит от значения, заложенного в контекст предложения: «цикличность действия», «направление движения», «степень скорости движения», «характер движения» и т.д. В русском языке, как правило, эти параметры разясняются посредством употребления лексем, поясняющих процесс движения, ср.: «الحج يطوف بالحجج بالكية». «Во время хаджа паломники ходят вокруг Каабы». Употребление глагола *مَشَى* «ходить, идти, двигаться» в сочетании с частицей *حول* «вокруг» стилистически неверно, так как в арабском языке идею движения вокруг чего-либо вербализует глагол *طَافَ* «обходить кругом, совершать обход (вокруг чего-либо)».

Семема глагола *مَشَى* включает в себя следующие семы: архисема «перемещаться», дифференциальная сема «средство передвижения» (при помощи ног), дифференциальная сема «среда передвижения» (суша), потенциальная сема «характер передвижения (без определенного направления)». На это указывает и анализ словарной статьи глагола.

Сочетание *مَشَى عَلَى* (двигаться, ходить на ногах) «идти пешком» имплицитно свидетельствует о наличии в глаголе *مَشَى* сем: «средство передвижения (при помощи ног)» и «самостоятельное перемещение», ср. также: *مَشَى عَلَى قَمِيْنٍ* (передвигаться, идти на двух ногах) «ходить». Еще более убедительны в плане ментальной сущности «самостоятельное движение» субстантивные производные от глагола *مَشَى*: *مَشِيَانٌ* «ходьба» 1) «идуший пешком, пеший»; 2) «пешеход»; *مَشَاةٌ بحرية* «морская пехота»; *مَشَاةٌ* 1) «детская коляска для обучения ходьбе», «ходунки»; 2) «походка, поступь» «скот» (ходящие на ногах).

Единение всех ЛСВ этого глагола «идти, ходить, передвигаться» свидетельствует о том, что речь идёт о ментальной сущности, передаваемой словами «самостоятельное движение». На это же указывают породы рассматриваемого глагола, ср.: *III مَشَى* «идти рядом, вровень, вместе», *V مَشَى* «идти, двигаться», «прогуливаться, гулять» т.е. парадигматика и синтагматика глагола свидетельствует о том, что рассматриваемая ментальная сущность в этническом сознании арабов воспринимается как самостоятельное передвижение.

Таким образом, глагол *مَشَى* сочетается с существительными в позиции субъекта, которые обозначают живые существа, передвигающиеся при помощи ног по земле как по архисеме, так и по дифференциальным семам: *كَلَّمَ امْشِي فِي الشَّارِعِ وَ إِذَا صَفَّتْ زَمِينِي* «Я шел по улице, когда случайно встретил своего друга». В предложении: *أَحِبُّ أَنْ أَمْشِيَ عَلَى الْقَمِيْنِ* «Я люблю ходить пешком.», несмотря на наличие дифференциальной семы «средство передвижения» (при помощи ног) в семеме глагола *مَشَى*, необходимо употребление оборота *عَلَى الْقَمِيْنِ* (на ногах) «пешком», так как смысл предложения будет не полным как и в русском языке, ср.: «Я люблю ходить...»

В сочетании с предлогом *إِلَى* в значении *إِلْتِجَاهًا* «направление в сторону реально существующего» глагол получает новое значение – «идти в каком-либо направлении»: *أَمْشِي إِلَى الصِّيدَلِيَّةِ* «Я иду в аптеку». Как известно, в арабском языке значение предлога влияет на семантику глагола.

Семема Д1 глагола «идти» – самостоятельно перемещаться равномерно, непрерывно, в одном направлении, ступая ногами по твердой земле, которая реализуется сочетанием с существительными в позиции субъекта, обозначающими живые существа, заключена также в следующих глаголах арабского языка: *سَارَ* и его производная форма *اِخْتَضَى* «шагать, ступать, идти вперёд», *مَشَى* «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться», *مَرَّ* «идти, проходить мимо кого-либо»; *ذَهَبَ* «идти, направляться, отправляться, уходить», *اِتَّجَهَ* «отправляться куда-либо».

Так, глаголу «идти» в предложении: *مِنَ السَّنَةِ إِلَى الْآخَرِ فِي هَذِهِ الصَّحْرَاءِ تَمْرَاتُهَا* «Из года в год караваны идут в этой пустыне по одному и тому же пути» контекст которого подразумевает цикличность действия, движение по суше, но не содержит направление движения, соответствуют глаголы *مَرَّ* «идти, проходить мимо кого-либо, по чему-либо» и *مَشَى* «идти, ходить, двигаться».

В данном контексте согласование глагола *مَشَى* с субъектом проходит по всем трем дифференциальным семам: «средство передвижения» (при помощи ног), дифференциальная сема «среда передвижения» (суша), «характер передвижения (равномерно, размеренно)».

Глагол *مَرَّ* отмечен семемами: 1) «идти, проходить мимо чего-либо, по чему-либо»; 2) «протекать, миновать»; 3) «переходить, пересекать, проезжать»; 4) «сдавать экзамен».

Значение «сдавать экзамен» ситуативно обусловлено *أَمْسَ مَرَرْتُ ابْتِحَاجَ امْتِحَانٍ* «Вчера я сдал (пересек экзамен) экзамен по истории Дагестана». Присоединение предлога *بِ* изменяет семантику глагола: *مَرَّ بِ* «пересечь (добиться результата)» + *بِ* = *مَرَّ بِ* «переходить, пересекать что-либо (процесс)», ср.: *مَرَّ بِامْتِحَانٍ* «сдать экзамен»; *مَرَّ بِامْتِحَانٍ* (проходить по экзамену) «проходить процедуру сдачи экзамена».

Смысловые переносы являют собой и выражения: *مَرَّ بِالْإِخْتِبَارِ الطِّبِيِّ* «проходить медицинское обследование»; *أَمَرْتُ بِكُمْ بِالْحَوَاتِ* «я пройду мимо вас со случившимся» «Я расскажу вам о случившемся».

Таким образом, семема Д1 глагола *مَشَى* включает в себя следующие семы: «движение по чему-либо (суша)», «движение мимо чего-либо», «средство перемещения (при помощи ног)». Семема Д2 лексемы *مَرَّ* реализуется при сочетании с абстрактными понятиями, физическое перемещение и перемещение через которых невозможно. Например: *مَرَّ مِنْ ذَلِكَ الْحَادِثَةِ أَرْبَعَ أَيَّامٍ* «С того события прошло четыре дня».

В предложении «Лошадь идёт шагом» процесс перемещения уточняется лексемой, вербализующей способ хождения – «шагом». В арабском языке

семема Д1 глагола *خَطَا* включает в себя сему «хождение шагом в одном направлении» и поэтому нет необходимости в уточнении способа передвижения как в русском языке или в случае с глаголом *مَشَى*, ср.: *يَخْطُو الْفَرَسَ إِمْشِي الْفَرَسَ عَلَى الْأَقْدَامِ* «Лошадь идёт шагом».

Глагол *خَطَا* и его производная форма *اِخْتَضَى* «шагать, ступать, идти вперёд» предполагает как передвижение шагом, так и прогрессирование в чём-либо. Кроме словарного определения об этой особенности глагола *خَطَا* свидетельствует синтагма: *خَطَا خُطُواتٍ واسعةٍ فِي* (ступать, идти вперед широкими шагами (прогрессировать) «далеко продвинувшись вперед, сделать большие успехи».

Как единица языка глагол *خَطَا* ограничен двумя производными значениями: 1) «преступить закон» (по метафоре), «преступить через порог» > «переступить закон». Ещё одна функциональная метафора это – *خَطَا* «опередить, обойти кого-либо» (при повышении по службе) по аналогии *خَطَا* «идти вперёд» > «обойти по службе».

Субстантивный дериват *خُطُوَة* «шаг, длина шага» в композиционной семантике устойчивых сочетаний метафорически переходит в «деятельность», ср. *أَتَخَذَ فِي الْخُطُواتِ* «предпринять первые шаги в чём-либо».

В арабском языке семема Д1 глагола «идти» в контексте предложения: *يَذْهَبُ إِسْبَارِإِمَشِي بِتَجْه مَكْسِمِ بِالطَّرِيقِ* «Максим идёт в школу по привычной дороге» глагол вербализуется посредством одного из четырех глаголов арабского языка: *مَشَى* «идти, ходить, двигаться», *ذَهَبَ* «идти, направляться, отправляться, уходить», *سَارَ* «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться», *اِتَّجَهَ* «отправляться куда-либо». Это объясняется тем, что семемы глаголов – *سَارَ* и *ذَهَبَ* и *اِتَّجَهَ* содержат дифференциальную сему «движение в определенном направлении», ср.: *ذَهَبَ* «направляться, отправляться, уходить», *سَارَ* «отправляться» и «направляться куда-либо». Глагол *مَشَى* «идти, ходить, двигаться», семантика которого не предполагает перемещение в определенном направлении, получает дополнительное значение «идти, направляться куда-либо» посредством предлога *إِلَى* одно из значений которого *اِلْتِجَاهًا* «направление в сторону реально существующего».

Глагольная лексико-семантическая деривация *سَارَ* идёт в нескольких направлениях:

1) в аспекте перемещения в определенном направлении: «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться».

2) в плане придерживания какого-либо пути, направления: «держаться чего-либо, проводить, вести политику».

3) в аспекте «быть в ходу, в обращении, быть распространенным».

Таким образом, структура семемы глагола *سَارَ* включает в себя: архисема «перемещение, движение», дифференциальные семы: «самостоятельное передвижение», «движение в определенном направлении», потенциальные семы «осознанное движение в определенном направлении», «одновременное \ последовательное движение в разных направлениях».

Субстантивные дериваты: 1) *تَسِيرٌ* «ходьба»; 2) путешествие; 3) *سِيرٌ* «ходьба, движение, марш, ход, а также сочетание: *وَفِيهَا الْقِي عَصَا التَّسِيرِ* (там он бросил посох ходьбы \ путешествия) «Там он сделал привал \ поселился»; *مَسِيرَةُ السَّلَامِ وَالصَّدَاقَةِ* «шествие в поддержку мира и дружбы» имплицитно свидетельствуют о наличии в глаголе *سَارَ* значения «перемещения при помощи ног».

В то же время субстантивное производное глагола *سَارَ* – *سَيَارَةٌ*, первоначальное значение которого было «караван», процесс перемещения которого происходит посредством ног, в современном арабском языке получило новое значение – «автомобиль». Семема *سَارَ* включает в себя, в современном арабском языке, помимо значения «ходьба, ход», значения – «езда, движение», т.е. произошло расширение семантического гнезда глагола *سَارَ*, включением в её семный состав дифференциальных сем: «перемещение на транспорте» и «перемещение механизмов». Соответственно, семема глагола *سَارَ* соответствует семеме Д2<sup>1</sup> глагола «идти» – перемещаться по твердой земле, в одном направлении равномерно, непрерывно, поступательно несамостоятельно. Она вербализуется сочетанием с неодушевленными существительными в позиции субъекта, которые обозначают механизмы, передвигающиеся по суше с помощью мотора, приходящего в действие при помощи какого-либо топлива или электричеством.

В данном случае семантика субъектов движения указывает на форму и среду передвижения: посредством электричества, по суше, при помощи мотора. Согласование между предикатом и субъектом действия происходит на основе архисемы «перемещаться», по дифференциальной семе «среда передвижения (по суше)», по семе «равномерно, в одном направлении». Например: *كَانَ يَحْرُكُ إِسْبَارِإِمَشِي الْفُتْرَاطَ بِيَطْمَ وَ بِالْإِضَافَةِ إِلَى ذَلِكَ كَانَ يَتَوَقَّفُ فِي كُلِّ مَحْطَةٍ* «Поезд шел медленно, останавливаясь на каждой станции». В данном контексте употребление глаголов *يَحْرُكُ* «приходить в движение, трогаться, двигаться, шевелиться» и *سَارَ*, обусловлено семой «двигаться, перемещаться», входящая в состав обоих глаголов, которая является основой семантического согласования между предикатом и субъектом действия.

Однако в контексте предложения: *يَسِيرُ الْفُتْرَاطَ الْكَهْرِبَالِي مَمْسُوكًا إِلَى قَرَانِ يَوْمًا* «Электричка от Москвы до Казани идёт каждый день» употребление глаголов *يَحْرُكُ*, *ذَهَبَ* стилистически неверно, так как семема глагола *يَحْرُكُ* не содержит семы «двигаться в одном направлении», глаголы *يَحْرُكُ* и *ذَهَبَ* в отличие от глагола «идти» русского языка, не утрачивают дифференциальную сему «самостоятельное передвижение (при помощи ног)».

Семема Д2<sup>1</sup> глагола «идти» реализуется также посредством сочетания с неодушевленными предметами в позиции субъекта, перемещение которых вызвано человеком, и осуществляется транспортом. Семема трансформируется из семемы «самостоятельное передвижение» в семему «несамостоятельное

передвижение». В контексте данных предложений семема «идти» утрачивает дифференциальную сему «перемещаться самостоятельно», так как перемещение груза от отправителя до получателя опосредовано деятельностью человека на всех его этапах передвижения, соответственно происходит несамостоятельно.

يستغرق الرسائل المرسلة من هنا وقتا كثيرا للوصول (Занимают письма, отправляемые отсюда, много времени для прибытия). «Письма отсюда идут очень долго».

يستغرق وصول الطرد كثيرا و يتسبب ذلك في مشاكل وسائل النقل (Занимает прибытие посылки много времени, и это происходит вследствие проблем транспорта). «Посылка будет идти очень долго в связи с проблемами, связанными с транспортировкой».

Дословный перевод указывает на отсутствие глаголов перемещения в контексте предложений, репрезентирующих «несамостоятельное перемещение» неодушевленных предметов, каузированное человеком. Это объясняется отсутствием дифференциальной семемы D2, присущей глаголу «идти» русского языка в семемах глаголов передвижения арабского языка.

Семема D2<sup>2</sup> глагола «идти» – перемещаться самостоятельно \ несамостоятельно по воде в одном направлении, равномерно, непрерывно, реализуется:

1. При сочетании с существительными в позиции субъекта, обозначающими рыб. Согласование проходит по архисеме: «перемещение», а также по семеме «направленность перемещения» (в одном направлении), дифференциальные семы устранимы.

في المقدمة ظهرت كلاب البحر الضخمة تسبح صفا واحدا و في مقدمتها كلب البحر طوله ثلاثة أمتار و خلفه أربعة أخرى أقل منه حجما (Впереди показались огромные акулы, они плыли одним строем...). «Впереди показались огромные акулы, они шли строем, впереди трехметровый вожак, за ним четыре поменьше».

Согласование глаголов перемещения سار و ذهب с субъектом (рыбы) по архисеме «перемещение», а также по семеме «направленность перемещения» (в одном направлении) не происходит, так как, в случае с глаголом ذهب, дифференциальная сема «перемещение по суше» не устранима. Глагол سار не сочетается с существительными в позиции субъекта, обозначающими живые существа, передвигающиеся по воде.

2. При сочетании с существительными в позиции субъекта, обозначающими механизмы, которые предназначены для передвижения в воде.

كلت تسير | تتحرك الباهرة في ماء النهر تسرع في حركتها ببطء. (Пароход шел по реке, медленно набирая скорость) (Пароход передвигался \ двигался ...) «Корабль идет под российским флагом.» عليها علم روسيا (Корабль передвигается \ двигается под российским флагом)

Глагол سار утрачивает дифференциальные семы «средство перемещения (при помощи ног)» и «среда перемещения (суша)». Согласование между субъектом и предикатом проходит по архисеме «перемещаться» и по семеме «способ перемещения (равномерно, по определенному направлению)».

3. При сочетании с существительными в позиции субъекта, обозначающими предметы, семантика которых не содержит в себе семему «перемещение» – лед, бревна.

Согласование между субъектом и предикатом реализуется по метафорическому сходству способа передвижения «в определенном направлении» субъектов движения – «лед, бревно» с субъектами передвижения по воде (водный транспорт, рыбы) на основе архисемы глагола «идти» и по семеме «способ перемещения» (равномерно, в определенном направлении).

تطفو الخشبانات و تسير مع المياه في النهر. (Бревна держатся на воде и перемещаются с водами реки) «Сплав идёт по реке». يطفو الجليد و يسير مع المياه في النهر. (Лед плавает \ держится на реке и движется вместе с водой реки) «Лед идет по реке».

Употребление глагола طفا «плавать, держаться на воде, не тонуть» в данном контексте обусловлено отсутствием в арабском языке семемы «передвижение в одном направлении» в семанте существительных جليد, خشبانات по метафорическому сходству с субъектами передвижения по воде (водный транспорт, рыбы).

Это объясняется тем, что в сознании арабов передвижение могут осуществлять субъекты, обладающие средствами передвижения (ноги, плавники), или приводимые в движение мотором, электричеством.

Таким образом, проведенный анализ глагола «идти» русского языка и его переводных эквивалентов в арабском языке позволил выявить:

1. Семема D1 глагола «идти», которая реализуется сочетанием с существительными в позиции субъекта, обозначающими живые существа, заключена в следующих глаголах движения арабского языка: خطا «идти, ходить, двигаться, шагать, ступать, идти вперед», سار «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться»; مر «идти, проходить мимо кого-либо»; ذهب «идти, направляться, отправляться, уходить», اتجه «отправляться куда-либо», مشى «идти, ходить, двигаться».

2. Употребление в речи того или иного глагола движения в значении глагола «идти» русского языка зависит от контекста и определяется:

А) Отсутствием /наличием направления движения. При наличии направления движения употребляются глаголы: سار «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться»; ذهب «идти, направляться, отправляться, уходить», اتجه «отправляться куда-либо». Глагол مشى «идти, ходить, двигаться», в семном составе которого присутствует потенциальная сема «характер передвижения без определенного направления», теряет эту потенциальную сему и получает дополнительную сему «движение в определенном направлении» в сочетании с предлогом إلى в значении الإجهاد حسا «направление в сторону реально существующего» глагол получает новое значение – «идти в каком-либо направлении»: أمشي إلى الصيدلية «Я иду в аптеку».

Глагол خطا и его производная форма اختطى «шагать, ступать, идти вперед», так же как и глагол مر «идти, проходить мимо кого-либо» в отличие от глагола مشى сохраняют дифференциальную сему «движение без определенного направления» и не вступает в лексико-семантическую связь с предлогом إلى

Б) Субъектом, совершающим перемещение: живые существа, совершающие перемещение самостоятельно или механизмы, приходящего в действие при помощи какого-либо топлива или электричеством. С субъектами, совершающими перемещение самостоятельно (люди, животные) вступают в лексико-семантические связи глаголы: خطا и его производная форма اختطى «шагать, ступать, идти вперед», سار «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться»; مر «идти, проходить мимо кого-либо»; ذهب «идти, направляться, отправляться, уходить», اتجه «отправляться куда-либо», مشى «идти, ходить, двигаться».

С субъектами передвигающимися по суше с помощью мотора – глаголы سار «идти, ходить, двигаться, передвигаться, отправляться» и تحرك «приходить в движение, трогаться, двигаться, шевелиться». Выбор глагола, как и в случае с глаголами движения, сочетающихся с субъектами, совершающими перемещение самостоятельно (люди, животные), зависит от наличия \ отсутствия направления движения. Сравните: «Поезд шёл медленно, останавливаясь на каждой станции» و كان يتحرك البسر القطار ببطء و بالإضافة إلى ذلك كان يتوقف في كل محطة «Электричка от Москвы до Казани идет каждый день». يسير القطار الكهربائي متوسكو إلى قزان يوميا.

В) Самостоятельным /несамостоятельным перемещением субъекта (каузировано человеком, и осуществляется транспортом). Перемещение транспорта, как уже было отмечено выше, репрезентируется глаголами سار و تحرك. Глаголы, передающие движение субъектов, каузированное человеком и осуществляемое транспортом, в арабском не отмечены.

Г) Средой перемещения: суша, вода, воздух.

Перемещение по суше вербализуют глаголы: مر-خطا, ذهب, سار, مشى; по воде – طار – перемещение по воздуху: مخر, سيج, سار, طف, مر –

Д) Субъектом совершающим движение по воде: 1) субъекты, обозначающие рыб; 2) субъекты, обозначающие механизмы, которые предназначены для передвижения в воде; 3) субъекты, обозначающие предметы, семантика которых не содержит в себе семему «перемещение» – лед, бревна.

С существительными, обозначающими рыб, согласуется глагол سبح «плыть», с существительными обозначающими механизмы, которые предназначены для передвижения в воде глаголы: – مخر, سار, تحرك, مر – с субъектами, в значении «дед, бревна и т. д.» – طاف –

Выбор глагола обусловлен наличием /отсутствием средств для самостоятельного передвижения – плавники, мотор.

Глаголы передвижения арабского языка, одной из дифференциальных сем которых является сема «среда передвижения (суша)» не сочетаются подобно глаголу русского языка «идти», с неодушевленными существительными в позиции субъекта, обозначающими механизмы, предназначенные для передвижения в воздушном пространстве.

#### Библиографический список

1. Ипсен Г. Древний восток и индоевропейцы. Состояние и задачи лингвистики. Гейдельберг, 1924.
2. Триер Дж. Немецкое значение исследования. Германская филология. Гейдельберг, 1934.
3. Вейсберг Л. Из мировоззрения немецкого языка. 1.YD. Dyussel'dorf, 1953.
4. Порциг В. Существенное значение отношений. Вклад в историю немецкого языка и литературы. Бд. 58, 1934.
5. Коссек Н.В. К вопросу о лексической сочетаемости. Вопросы языкознания. 1966; 1: 97 – 101.
6. Телия В.Н. Принципы и методы семантических исследований. Москва: Наука, 1976.

#### References

1. Ipsen G. Drevnij vostok i indoevropejcy. Sostoyanie i zadachi lingvistiki. Gejdel'berg, 1924.
2. Trier Dzh. Nemeckoe znachenie issledovaniya. Germanskaya filologiya. Gejdel'berg, 1934.
3. Vejsberg L. Iz mirovozzreniya nemetskogo yazyka. 1.YD. Dyussel'dorf, 1953.
4. Porcig V. Suschestvennoe znachenie otnoshenij. Vklad v istoriyu nemetskogo yazyka i literatury. Bd. 58, 1934.
5. Kossek N.V. K voprosu o leksicheskoj sochetayemosti. Voprosy yazykoznaniya. 1966; 1: 97 – 101.
6. Teliya V.N. Principy i metody semanticheskikh issledovaniy. Moskva: Nauka, 1976.

Статья поступила в редакцию 28.06.19



Относительные местоимения входят в категорию имён, так называемого, «неясного значения» (الأسماء المبهمة), из-за чего часто выступают в предложениях в качестве развёрнутого определения, которое, в свою очередь, бывает выражено придаточным определительным. В редких случаях оно может быть выражено именем с предлогом или обстоятельством в идафе, а также в роли одного члена предложения. [6, с. 109].

## 2. МЕСТОИМЕНИЯ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

Местоимения аварского языка наиболее часто употребляются в функциях, свойственных имени существительному, прямому и косвенному дополнению и др. [7].

**2.1. Личные и лично-возвратные местоимения.** Личные местоимения аварского языка выполняют функцию указательных, т.е. указывают на лица, которые участвуют в разговоре, в зависимости от их отношения к говорящему лицу. В зависимости от использования местоимения, имеют место следующие возможности функционирования личных местоимений, например: в зависимом обороте они выступают в роли существительных, а в главном – местоимений. От личных местоимений также возможны образования, характеризующиеся как местоименные прилагательные [8; 9].

Лично-возвратные местоимения выступают в предложении в качестве субъекта (подлежащего), объекта (прямого дополнения), косвенного дополнения, определения, реже – в роли сказуемого. Например:

*Дов живго вачлана школадде* «Он сам пришел в школу».

*Дольль жинцаго хъвана гъев кагъат* «Она сама написала это письмо».

*Дольльул жиндирго букличчо тлехъ* «У нее самой не было книги».

При этом, в роли определения чаще используется форма родительного падежа:

*Гъесс жиндирго хлукму тлубазабиччо* «Он свое решение не выполнил».

**2.2. Указательные местоимения.** Указательные местоимения аварского языка выполняют те же синтаксические функции, что и прилагательные. Для выражения того, в каком положении предмет находится в пространстве, т.е. его горизонтальная и вертикальная ориентация, а также расстояния до него, в аварском языке различают несколько разных специальных указательных местоимений. Так, например, местоимение *гъав* «этот» – указывает на находящийся рядом с говорящим по горизонтали предмет или лицо, а *гъев* «этот» – указывает на предмет, находящийся дальше от говорящего (рядом с собеседником) по горизонтали.

Указательные местоимения выступают в предложении в качестве подлежащего, прямого или косвенного дополнения, определения или в роли сказуемого. Например:

*Дица дол рокъоре ахлана* «Я их домой пригласил» [12].

**2.3. Вопросительные местоимения.** В аварском языке вопросительные местоимения выполняют ту же функцию, что и указательные местоимения, т.е. они могут выступать в функции подлежащего, прямого или косвенного дополнения, определения или сказуемого. Например:

*Дуда цар шиб?* «Тебя как зовут?» (букв. «На тебе имя что?») – (в роли сказуемого).

**2.4. Неопределённые местоимения.** Неопределённые местоимения образуются путём присоединения суффикса *-алиго* (при гласном исходе основы *-лиго*) к вопросительным местоимениям:

*Досс шибалиго жо бицунб буклана гъезда* – «Он что-то рассказывал им». Они также выступают в предложении в качестве субъекта (подлежащего), объекта (прямого дополнения), косвенного дополнения, определения, реже – в роли сказуемого, например: *Шивалиго рокъове лугъун вачлана* «Кто-то в комнату вошел» – (местоимение выступает в роли подлежащего).

**2.5. Отрицательные местоимения.** Отрицательные местоимения, как и неопределённые, образуются от вопросительных местоимений при помощи аффикса *-ниги*.

В предложении отрицательные местоимения выступают в функции указателя. Они указывают на отсутствие кого-то или чего-то: *Дида гъениб шибниги батиччо* «Я там ничего не нашел».

Отрицательное местоимение иногда может быть употреблено в роли неопределённого. В этом случае глагол-сказуемое сохраняет форму с утвердительным значением: *Дида гъениб шибниги батила* – «Я там что-либо найду» [12].

Сопоставительный анализ функционирования местоимений в аварском и аравском языках дает возможность выявить типологические особенности таких разноструктурных языков, как арабский и аварский. На наш взгляд, главные из них следующие. В зависимости от положения предмета в пространстве (вертикальная и горизонтальная ориентация) и расстояния до него в аварском языке используются специальные указательные местоимения, а в арабском языке те же функции выполняет указательное местоимение, имеющее в своей основе форму *أَـ* «сей», к которой добавляются некоторые усилительные частицы. Чаще всего к ней присоединяется приставка *ـ* «указывающая на близость предмета, что соответствует местоимению *гъав* (ـي, ـه; мн. ч. ـل) // *ав* (ـي, ـه; мн. ч. ـل) «этот», которое указывает на находящийся рядом с говорящим по горизонтали предмет или лицо. Также, при присоединении к основе *أَـ* слитного местоимения *أَـ*, мы получим местоимение, указывающее на отдалённость предмета, это местоимение по своим функциональным возможностям соответствует местоимению аварского языка *гъев* (ـي, ـه, ـل) // *эв* (ـي, ـه, ـل) «тот», указывающему на предмет, который находится дальше от говорящего (рядом с собеседником) по горизонтали, или *гъадав* (ـي, ـه, ـل) // *дов* (ـي, ـه, ـل) «тот», указывающему на предмет или лицо, находящееся еще дальше от говорящего безотносительно собеседника.

Как известно, каких-либо специальных форм для личных местоимений третьего лица в аварском языке не существует, а для выполнения их функций обычно используются указательные местоимения, которые, как говорилось выше, имеют несколько различных форм зависящих от расположения предмета или лица в пространстве: *гъав* «этот» (1 л.), *гъев* «этот», *гъов*, (2 л.), *гъадав* «тот»; *гъов* «тот» (выше говорящего); *гъов* «тот» (ниже говорящего).

Из-за функционирования в речи данных указательных местоимений в качестве личных местоимений, аварский язык, видимо, исторически не нуждался в наличии конкретных личных местоимений третьего лица, таких как «он/она». Однако, в процессе все большего влияния арабского языка на аварский язык, в каком-то этапе этого влияния всё же появилась необходимость объяснения особенностей спряжения и структуры арабского языка в наиболее адекватном виде. Таким образом, со временем в аварском языке, под влиянием арабского языка, местоимения *жив* (جي), *жиб* «сам, сама, само» и *жал* «сами» получили «второе рождение», став эквивалентами арабских личных местоимений *هو* «он» и *هي* «она». Являясь возвратными местоимениями, они использовались для передачи ими значений «он, она, оно» и «они».

## Выводы

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что большое количество нововведённой лексики в аварском языке появилось с образованием в Дагестане примечетских школ и медресе, в которых обучали Корану и арабскому языку. Это, конечно, и стало одной из главных причин проникновения в аварский язык большого количества арабских заимствований. Таким образом, мы хотели передать функциональные особенности местоимений арабского языка в сопоставлении с подобными в литературном аварском языке. Данное исследование поможет восполнить пробел, имеющийся в изучении морфологии сопоставляемых языков, а также значительного, но пока не до конца изученного влияния одного языка на другой.

## Библиографический список

1. Гранде Б.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении: 2-е издание. Москва, 2001.
2. Михайлов Ш.И. Об аварском литературном языке. Дружба. 1952; 3: 119 – 139.
3. Абдулжалилов И. Г. Функциональные особенности арабских элементов в современном литературном аварском языке. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2002.
4. Склонение личных и притяжательных местоимений в аравском языке. Available at: <http://www.ar-ru.ru/nashr/interesting-facts-about-arabic/336-easiness-of-arabic>
5. Рыжих В.И. Относительные местоимения в арабском языке. Східний світ. Киев, 2005; 2.
6. Рыжих В.И. Вопросительные местоимения в арабском языке. Східний світ. Киев, 2005; 3.
7. Магомедова М.А. Функциональная характеристика местоимений в аварском языке. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2010.
8. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1981.
9. Мадиева Г.И. Аварский язык. Ч. I: Фонетика, лексика, морфология. Махачкала, 1965.
10. Русско-аварский словарь: Более 40 000 слов. Махачкала, 2003.
11. Михайлов Ш.И. Орфографический словарь аварского языка. Махачкала, 1978.
12. Современный аварский язык. Махачкала, 2012.

## References

1. Grande B.M. Kurs arabskoj grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii: 2-e izdanie. Moskva, 2001.
2. Mikailov Sh.I. Ob avarskom literaturnom yazyke. Druzhba. 1952; 3: 119 – 139.
3. Abdulzhailov I. G. Funkcional'nye osobennosti arabskih elementov v sovremennom literaturnom avarskom yazyke. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2002.
4. Sklonenie lichnyh i prityazhatel'nyh mestoimenij v arabskom yazyke. Available at: <http://www.ar-ru.ru/nashr/interesting-facts-about-arabic/336-easiness-of-arabic>
5. Ryzhih V.I. Otnositel'nye mestoimeniya v arabskom yazyke. Shidnij svit. Kiev, 2005; 2.
6. Ryzhih V.I. Voprositel'nye mestoimeniya v arabskom yazyke. Shidnij svit. Kiev, 2005; 3.
7. Magomedova M.A. Funkcional'naya harakteristika mestoimenij v avarskom yazyke. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2010.
8. Madieva G.I. Morfologiya avarskogo literaturnogo yazyka. Mahachkala, 1981.

9. Madieva G.I. *Avarskij yazyk. Ch. I: Fonetika, leksika, morfologiya*. Mahachkala, 1965.
10. *Russko-avarskij slovar': Bolee 40 000 slov*. Mahachkala, 2003.
11. Mikhailov Sh.I. *Orfograficheskij slovar' avarskogo yazyka*. Mahachkala, 1978.
12. *Sovremennij avarskij yazyk*. Mahachkala, 2012.

Статья поступила в редакцию 12.06.19

УДК 811.411.21;811.351.12

**Magomedov M.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Head of Department of Grammatical Studies, Institute of Language, Literature and Arts, RAS (Makhachkala, Russia), E-mail: dun2@mail.ru

**Magomedova M.M.**, student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: magomedovam.98@mail.ru

**LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF ADJECTIVES IN ARABIC IN COMPARISON WITH ADJECTIVES IN THE AVAR LANGUAGE.** The article analyzes categories of adjectives in the Arabic language in comparison with the adjectives in Avar. The subject of the research is a lexico-semantic analysis of adjectives in the two languages. The purpose of the article is to determine to what extent the semantics of adjectives in one language is different from another. The work identifies common points of contact types in both of the languages, by a method of comparison. The scientific novelty of the article lies in the fact that for the first time it carries out a comparative-semantic analysis of adjectives in Arabic and Avar. The practical significance of the study lies in results that are useful in developing courses for such disciplines as Grammar, Lexicology and Stylistics, as well as in the process of teaching the Avar and Arabic languages.

**Key words:** Arabic, Avar, grammar, name, adjective, categories of adjectives, degrees of comparison, semantics.

**М.А. Магомедов**, канд. филол. наук, доц., зав. отд. грамматических исследований, Институт языка, литературы и искусства ДНЦ РАН, г. Махачкала. E-mail: dun2@mail.ru

**М.М. Магомедова**, студентка 4 курса, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: magomedovam.98@mail.ru

## ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проанализированы разряды имён прилагательных в арабском языке в сопоставлении с прилагательными в аварском языке. Предметом исследования является лексико-семантический анализ прилагательных в сопоставляемых языках. Цель статьи – определить, в какой степени семантика прилагательных в одном языке отлична от другого. Также выявить общие точки сопоставления типов в обоих языках, посредством их сопоставления. Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые проводится сопоставительно-семантический анализ прилагательных в арабском и аварском языках. Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты будут полезны при разработке курсов лекций по таким дисциплинам, как «Грамматика», «Лексикология», «Стилистика», а также в процессе обучения аварскому и арабскому языкам.

**Ключевые слова:** арабский язык, аварский язык, грамматика, имя, имя прилагательное, разряды имен прилагательных, степени сравнения, семантика.

### Введение

Как отмечается в Лингвистическом энциклопедическом словаре [1], «Прилагательное – лексико-грамматический класс предикативных слов, обозначающих непроецессуальный признак (свойство) предмета, события или другого признака, обозначенного именем. В.В. Виноградов пишет: «Каждое имя прилагательное, выражающее признак или качество (в их отношении к предметам), представляет собой систему родовых и одновременно и падежных форм единственного числа, и только падежных – во множественном числе [2, с. 437]».

### Основное содержание статьи

#### 1. ИМЕНА ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

Имена прилагательные указывают на связь одного предмета с другим, от названия которого образовано данное прилагательное, называют признак, постоянно присущий предмету. Выделяются следующие виды прилагательных:

Качественные прилагательные, встречающиеся в форме (صفة متبينة): *جميل* – красивый, *عقل* – умный, *خير* – добрый, *حسن* – хороший. Например: *جميل* – красивый, *عقل* – умный, *خير* – добрый, *حسن* – хороший.

Прилагательные, обозначающие цвет или внешнее качество и образующие по формуле: (أفعل فعلاء). Например: «красный» *أحمر*, «черный» *أسود*, «белый» *أبيض*, «белый» *بيضاء*, «белый» *سوداء*.

Относительное прилагательное (اسم منسوب).

Причастие действительного залога (اسم الفاعل).

Причастие страдательного залога (اسم المفعول).

Прилагательное сравнительной и превосходной степеней (اسم التفضيل) [3, с. 71 – 72].

Прилагательное согласуется с существительным в четырех вещах следующим образом:

- 1- пол (мужской или женский);
- 2- число (единственное, двойное или множественное);
- 3- определение (или не определение);
- 4- падеж склонения (именительный, винительный или родительный падеж).

Например:

- *الامرأة الجميلة* – красивая женщина
- *الرجل القوي* – сильный человек
- *الكتب الكثيرة* – множество книг

1.1. Относительное имя прилагательное образуется только от единственного числа имени существительного, обозначая отношение к какому-либо предмету, человеку, городу, стране, путем добавления к основе слова окончания (وي) и окончания *تة* в женском роде.

- *مدرسة* – *مدرسية* – *مدرسية* – школьный

علم – علمي – علمية

учебный

كتاب – كتابي – كتابية

книжный

تكنولوجيا – تكنولوجياي – تكنولوجياية

технологический

اب – ابوي – ابوية

отцовский

ام – اموي – اموية

материнский

Окончание «وي» добавляется в случаях, если:

- 1) имя существительное оканчивается на слабую букву «و»<sup>А</sup>
- 2) слово, оканчивается на «ي» и при этом среднecорневая получает огласовку *фатха*:

3) слово имеет следующие окончания: *اء*, *اء*, *اء*, *اء*.

4) имя существительное состоит из двух корневых букв

1.2. Причастие действительного залога (делающий).

Форма образования причастия действительного залога имеет прямую зависимость от породы, которой она образована.

Например:

1 порода – *فاهم* *فاعِل*

2 порода – *مَكُون* *مُفَعِّل*

3 порода – *مَكَاوَن* *مُفَاعِل*

4 порода – *مُكِين* *مُفَعِّل*

5 порода – *مَنْكُون* *مَنْفَعِّل*

И т.д.

1.3. Причастие страдательного залога (делаемое)

Здесь также ключевую роль играет порода, от которой образовано причастие:

1 порода – *مَفْعُول*

2 порода – *مَكُون* *مُفَعِّل*

3 порода – *مَكَاوَن* *مُفَاعِل*

4 порода – *مُكِين* *مُفَعِّل*

5 порода – *مَنْكُون* *مَنْفَعِّل*

И т.д.

1.4. Сравнительная степень образуется по формуле, которая остается неизменной, вне зависимости от рода и числа имени, обозначающего сравниваемое явление:

*أفعل من*

Например:

هذه جلسة الكرسي أفضل ممّا (من+ما) كان في السنة الماضية  
مدرستنا أكبر منها منذ سنتين

1.5. Превосходная степень прилагательного образуется по следующим формулам: أَفْضَلُ(فَعْلَى)

Существует два способа оформления превосходной степени прилагательных:

а) форма превосходной степени أَفْضَلُ ставится перед именем во множественном числе родительного падежа определенного состояния. При том остается неизменной, вне зависимости от рода имени определяемого.

Например:

- а) самая большая школа  
أكبر المدارس
- б) самый известный ученый  
أشهر العلماء

Форма превосходной степени ставится после имени определяемого. Данная конструкция выступает в виде согласованного определения, при этом имя определяемое ставится в определенном состоянии.

Например:

- а) Лучшее место  
المكان الأحسن
- б) самая красивая комната  
الغرفة الجملى

Форма превосходной степени может также согласовываться в роде и числе с именем, к которому она относится.

Например:

- а) Он самый большой город  
هي كبرى المدن
- б) Она самая лучшая библиотека  
هو أفضل المكتاب

2. Прилагательное в аварском языке.

Имя прилагательное в аварском языке является морфологически слабо-развитой частью речи. Оно образуется при помощи трех-четырех суффиксов. По своей семантике имена прилагательные делятся на качественные и относительные.

2.1. Качественные прилагательные образуются при помощи суф.

-а-КП (-л), -ссе-КП, -сси-й-а-КП

берцин «красиво» – берцин-а-КП «красивый»

хъах1 «бело» – хъах1-а-КП «белый»

бигъа «легко» – бигъа-й-а-КП «легкий»

л1ама «жидко» – л1ама-й-а-КП «жидкий»

жакъа «сегодня» – жакъа-ссе-КП «сегодняшний»

нек1о «в древности» – нек1-сси-й-а-КП «древний»

Краткие формы прилагательных не отличаются по своей форме от наречий, т. е. в сущности, они являются наречиями, или наречия представляют собой основы для образования качественных прилагательных, других наречий, масдара. По этому поводу В.В. Киквидзе пишет: «Мы не можем считать лъик1 «хорош» ни краткой формой прилагательного, ни наречием, это является основой неполного слова, который имеет признак предмета и полной формой его является лъик1аб «хороший» [4, с. 15]. Форма лъик1, в отличие от полной формы лъик1аб не может выражать признак предмета, а только состояние этого признака, присущее наречию, а не прилагательному. Поэтому, на наш взгляд, подобные формы следует рассматривать индивидуально, учитывая их сочетательные возможности и возможность употребления в функции определения (ср. хъах1мики «голубь» букв. бел[ый] голубь»).

Качественные прилагательные подразделяются на следующие семантические группы:

- 1) прилагательные, обозначающие вкус, запах: кутакаб «острый», кьог1аб «горький»;
- 2) прилагательные, обозначающие цвет: хъах1илаб «синий», баг1араб «красный», т1огъилаб «желтый»;
- 3) прилагательные, обозначающие качество предмета: г1акъилаб «умный», г1антав «глупый»;
- 4) прилагательные, обозначающие размер, объем, величину: гыт1инаб «маленький», к1удияб «большой»;
- 5) прилагательные, обозначающие внешние физические и возрастные признаки людей, животных: херав «старый», голохъанав «молодой»;
- 6) прилагательные, обозначающие форму: бит1араб «прямой» гургинаб «круглый», гьет1араб «кривой»;

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990.
2. Виноградов В.В. Избранные труды. Москва, 1975; Т. 1: 137.
3. Магомедов А.А. Арабский литературный язык. Махачкала, 2018: 71 – 72.
4. Киквидзе В.В. Склонение по принципу двух основ в аварском языке. ИКЯ. Тбилиси, 1960; Т. 12: 15.
5. Бокарев А.А. Синтаксис аварского языка. Москва; Ленинград, 1949.

References

1. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'. Moskva, 1990.
2. Vinogradov V.V. Izbrannye trudy. Moskva, 1975; T. 1: 137.
3. Magomedov A.A. Arabskij literaturnyj yazyk. Mahachkala, 2018: 71 – 72.
4. Kikvidze V.V. Sklonenie po principu dvuh osnov v avarskom yazyke. IKYa. Tbilisi, 1960; T. 12: 15.
5. Bokarev A.A. Sintaksis avarskogo yazyka. Moskva; Leningrad, 1949.

7) прилагательные, выражающие абстрактные признаки качества предмета: г1ажабаб «интересный», г1адатаб «необычный»

8) прилагательные, обозначающие оценочный признак предметов: къач1аб «грубый», х1еренаб «мягкий»;

9) прилагательные, выражающие свойство предмета: къвак1араб «твердый», биччараб «мокрый», бакъвараб «сухой», къарияб «жирный»;

10) прилагательные, указывающие расстояние и местоположение: квер1аб «левый», рик1адаб «далекий», нахъиссеб «задний».

2.2. Относительные прилагательные – прилагательные, обозначающие признак, выводимый из отношения к предмету, обстоятельству или действию.

С семантической точки зрения, прилагательные можно разделить на два вида:

1. Относительные имена прилагательные, образованные с помощью суффиксов -а-, -ия-, -се- с классными показателями (-в-, -й-, -б);

2. Прилагательные, осложненные формой родительного падежа имени существительного с суффиксом -а- с конечными классными показателями или конечным суффиксом множественного числа.

В соответствии с семантикой, относительные прилагательные, образованные от существительных могут обозначать:

- 1) признак предмета по отношению ко времени;
- 2) признак предмета по материалу;
- 3) отношение к неодушевленному предмету.

2.3. Относительно-притяжательные прилагательные в аварском языке образуются от формы родительного падежа существительных при помощи суффикса -а-КП (л).

В отдельных случаях между предметом и лицом в относительных и притяжательных прилагательных, обозначение их отношений оформлено путем использования родительного падежа.

Так, например: Эбелалъул чакмаби къват1ир руго «Сапоги мамы снаружи».

Но можно перевести и как «Мамины сапоги снаружи»

В первом случае выражена прямая принадлежность, а во втором отношении сапог к матери.

Однако разногласия такого рода в языке не всегда можно так легко заметить, поскольку в некоторых случаях понятие принадлежности и относительно-сти исчезает в общем притяжательном значении.

Например:

Ах1мадил т1ехъ «книга Ахмада», но берцинаб т1ехъ «красивая книга»;

Инсулаб дару «лекарство отца», но кьог1аб дару «горькое лекарство»;

Ясальул горде «платье девушки», но т1огъилаб горде «желтое платье».

Впрочем, значения признаков в относительных и притяжательных местоимениях могут различаться между собой в достаточной степени. «Притяжательное отношение (в широком смысле слова, с включением сюда отношения владельца к обладаемому, и наоборот, части к целому, в частности, членов тела к телу, в целом, отношений родства, соседства, руководства, отношения субъекта к производимому им действию и т. п.) есть отношение одного единичного предмета (или конкретной совокупности предметов) к другому единичному (или к их конкретной совокупности предметов)» [5, с. 168].

Выводы

Вследствие сопоставительного анализа двух исследуемых языков были выявлены следующие особенности имен прилагательных в двух сравниваемых неродственных языках:

1) В состав аварского языка вошло достаточное количество арабских прилагательных, оформленных суффиксом -(й)-а-КП(л), напр.: г1елми-й-аб «научный», адаби-й-аб «литературный», бат1ини-й-а-б «тайный».

2) Имена прилагательные в аварском и арабском языках склоняются, если они субстантивируются, однако, в арабском языке лишь три падежа, в аварском – 24 (из них четыре основных и 20 локативных).

3) Формы плюралиса имен прилагательных в аварском языке образуются от форм всех трех грамматических классов при помощи суф. -л, т. е. различие по классам во множественном числе нивелируется. Что же касается арабского языка, то для каждого рода во множественном числе имеет место существует своя форма, напр.: مشهور – مشهورون (м. р. мн. ч.), جميل – جميلات (ж.р. и неодуш.).

4) В арабском языке прилагательное всегда стоит после определяемого имени, во время как прилагательное в аварском языке всегда стоит перед определяемым именем.

УДК 811.411.21

*Jasim Wasan Niceif, postgraduate, Lomonosov Moscow state University (Moscow, Russia), E-mail: wasan\_my@yahoo.com*

**ARABIC-RUSSIAN GLUTTONIC DISCOURSE FEATURES: SOCIOLINGUISTIC, SYSTEM-STRUCTURAL AND FUNCTIONAL-STYLISTICS ASPECTS.** The paper deals with a study of peculiarities of gluttonic text structures in the Arabic-Russian language pair at the sociolinguistic, system structural, functional-stylistic and lexico-semantic aspects from the standpoint of view at functional approach to the phenomena of language systems and the gluttonic discourse as a special type of verbal and social discourse. Profound attention is paid to the consideration of lexical and grammatical means of explication of glutton discourse on the examples of identical Arabic and Russian literary texts as well as language situations in Arab countries and Russia, features of which are due to the characteristics of gluttonic discourses that reflect the features of the two different ethnolinguistic cultures, the differences of which create difficulties for intercultural communication and the translation process.

**Key words:** gluttonic (gluttonously) discourse, functional-semantic field, language situation, diglossia, food/meals, drinks/beverage.

*Джасим Васан Нисеифф, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wasan\_my@yahoo.com*

## АРАБСКИЕ И РУССКИЕ ГЛЮТТОНИЧЕСКИЕ ДИСКУРСЫ: СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В статье с позиций коммуникативного подхода, базирующегося на специфике языковой ситуации типа «диглоссии» в арабоязычном и русскоязычном ареалах, исследуются особенности соответствующих глюتونических текстовых структур (кулинарных рецептов, меню, глюتونических фрагментов художественных произведений и т.п.) в свете социолингвистического, системно-структурного, функционально-стилистического и лексико-семантического подходов к анализу глюتونического дискурса как особого вида вербально-социального дискурса. Исследуемая проблематика представляет профессионально-переводческий интерес с точки зрения уподобления транслята оригиналу. Сопоставление арабского и русского глюتونических дискурсов основывается на русскоязычной и арабоязычной версиях застолья, описанного в романе Н.В. Гоголя «Мертвые души».

**Ключевые слова:** глюتونический дискурс, функционально-семантическое поле, языковая ситуация, диглоссия, пища/питание, напитки/питие.

В настоящей работе, опираясь на теоретико-методологическую базу описания гастрономического дискурса с позиций функционального подхода к явлениям языка, исследованы социолингвистические, системно-структурные, функционально-стилистические и лексико-семантические особенности глюتونических текстов в арабском и русском языках.

Актуальность данного исследования обусловлена интенсивным развитием международных контактов в условиях глобализации между носителями русского и арабского языков в различных областях жизнедеятельности, в частности, в сфере глютонии.

В работе решаются следующие задачи: с позиций системно-структурного и функционального подхода к явлениям языка проанализировать системно-структурные, функционально-стилистические, лексико-семантические характеристики глюتونических дискурсов в арабско-русской паре языков; выявить базовые лексико-грамматические средства выражения категории глютонии в глютонических фрагментах текстов кулинарных книг, меню, а также художественных произведений.

Научная новизна заключается в том, что впервые в междисциплинарном исследуются особенности глюتونических дискурсов на материале арабского и русского языков.

В качестве теоретико-методологической базы работы выступили труды видных российских и зарубежных лингвистов в сфере теории дискурса (в том числе гастрономического дискурса), лингвокультурологии и теории перевода, в числе которых: И.С. Алексеева, Н.Д. Арутюнова, Р. Барт, Н.К. Гарбовский, Т. ван Дейк, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, В.Н. Комиссаров, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Н.Н. Миронова, Э.Н. Мишуров, Л.Л. Нелюбин, А.В. Олянич, Я.О. Рецкер, Е.В. Сидоров, Ф. де Соссюр, А. Фиске, Г.Т. Хухуни, А. Швейцер, Р. Якобсон и др.).

Дискурс в современных лингвистических исследованиях представляется как процесс коммуникативной деятельности человека, который обладает сложной многоаспектной структурой. Понимание термина «дискурс» включает в себя широкий спектр лингвистических и экстралингвистических характеристик, что позволяет определять его в качестве продукта речевой деятельности с присущей ему смысловой однородностью, жанровой и идеологической принадлежностью, актуальностью, а также соотносённостью с целым слоем культуры, социальной общности, с конкретным историческим периодом [1, с. 24].

Под глюتونическим (гастрономическим) дискурсом понимается особый вид социально-вербального дискурса, целью которого является достижение «глуттопонимания» коммуникантов одного или разных этносов. Глуттонический

дискурс включает в себя большой набор экстралингвистических характеристик, отражающих социокультурные, языковые, религиозные, этнические и идеологические стороны картины мира коммуникантов, являясь одним из основных социальных дискурсов, в котором явления, которые связаны с добычей, обработкой, приготовлением и потреблением пищи, обретают вербальную форму. Среди основных особенностей гастрономического дискурса можно выделить его национально-специфичную и личностную направленность, его организацию как особую знаковую систему, включающую в себя следующие факторы: знаки национальной культуры, социальные и гендерные характеристики [2, с. 3; 3, с. 78]. Между тем существенные различия в сложившихся гастрономических нормах различных этносов создают сложности для осуществления межкультурной коммуникации, в частности, для процесса перевода. Для того, чтобы адекватно воспринимать гастрономическую картину мира на иностранном языке представителя другой этнолингвокультурной общности, переводчик вынужден применять различные трансформации, комментарии, адаптации чтобы донести смысл текста-оригинала до читателя.

Так, реализация глюتونического дискурса в арабоязычном ареале происходит в условиях параллельного функционирования в арабском обществе синтетической (книжно-письменной, представленной арабским литературным языком – АЛЯ) и аналитической (устно-разговорной, представленной региональными арабскими разговорно-диалектными языками – АРДЯ) форм арабского языка. Такая языковая ситуация, сложившаяся в арабоязычном ареале, трактуется как «диглоссия» и характеризуется «сосуществованием в рамках одного и того же речевого коллектива двух генеалогически близких языковых систем, находящихся между собой в отношении функциональной дополнителности» [4, с. 9].

Региональные АРДЯ обслуживают сферу повседневной жизни арабов, а также кино, радио и телевидения (спортивные репортажи, постановки юмористического жанра и т.д.), театра. Арабские диалектные языки представляют собой «... региональные (территориальные) общенародные повседневные-обиходные бесписьменные, устно-разговорные койнезированные идиомы различной степени диалектности и наддиалектности, типологически не совпадающие с генетически родственными относительно единым официальным книжно-письменным литературным языком и функционально находящиеся с ним в отношении дополнительной дистрибуции» [5, с. 81].

В качестве примера реализация глюتونического дискурса в арабоязычном ареале рассмотрим типичный диалог между посетителем ресторана и официантом (АРДЯ Сирии).

Официант: «Добро пожаловать. Что желаете?».

Эмилия: «Прежде всего, четыре бутылки пива, пожалуйста».

Официант: «Будет сделано».

Эмилия: «У вас есть меню?».

Официант: «Я и есть меню!».

Эмилия: «Хорошо. Что у вас есть сегодня?».

Официант: «Есть всё, курица, мясо, рыба, и т. д.».

Эмилия: «По правде говоря, мы очень голодны и хотим полный комплекс закусок».

Официант: «Будет сделано. Есть хуммус, мутаббаль, табуле, мухамара, бабагануш, жареный картофель».

Эмилия: «Хорошо. Мы хотим две тарелки каждого блюда».

Официант: «Будет сделано! Две порции куббы на подносе, куриный шашлык, шаурма, печеная рыба».

Эмилия: «И, пожалуйста, побыстрее. Мы голодны и спешим».

الكارسون: أهلا وسهلا. شو بتريدوا؟  
إميلي: أول شي بدنا أربع قناني بيرة، لو سمحت.  
الكارسون: علي عيني.  
إميلي: في عندكن ليستة للأكل؟  
الكارسون: أنا الليستة!  
إميلي: طيب، شو عندكن اليوم؟  
الكارسون: في كل شي، جاج، ولحمة وسمك وغيره...  
إميلي: بالحققة، نحنا جوعائين كثير، بدنا مازة كاملة.  
الكارسون: حاضر. في حمص، ومثبل، وفلافل وتبولة ومحمرة وباباغانوج وبطاطا مقلىة.  
إميلي: طيب. وبعدين بدنا صحنين أكل من كل نوع.  
الكارسون: تكرموا! صحنين كبو بالصينية وشيش طوك وشاورما وسمك مشوي.  
إميلي: ويسرعة، إذا بتريد. نحنا جوعائين ومستعجلين.

Использование коммуникантами в рамках глоттонического дискурса выражений *أول شيء يننا أربع قناني بيرة* ("что (же) еда?"; (прежде всего, четыре бутылки пива); *في صاغك لينة لأكل* ("у вас есть меню"); *يننا صحنين أكل* ("мы хотим две тарелки"); *بالحقيقة، نحنا، في كل شيء* ("есть всё"); *شو عنك اليوم* ("что у вас есть сегодня"); *جو عنك كثير* (по правде говоря, мы очень голодны) и др., реализованных на АРДЯ Сирий, а не на АЛЯ, демонстрирует принадлежность говорящего к конкретной этно-лингвокультурной общности, в данном случае – арабонам-сирийцам. Употребление собеседниками глоттонимов-названий блюд таких, как "حمص" (хуммус), "مقبلات" (мутабаль); "فلفل" (фалляфиль); "تنوله" (таббуле); "محمرة" (мухамара); "باباغانوش" (бабагануш); "بطاطا مقلىة" (жареный картофель) также является этно-лингвокультурным маркером интерактантов.

Существование в арабском языке двух близкородственных языковых подсистем различной типологии (книжно-письменного АЛЯ и устно-разговорных региональных АРДЯ) является важным социалингвистическим фактором, с учётом которого строится глоттонический дискурс носителей арабского языка.

Глоттонический дискурс носителей русского языка осуществляется в условиях лингвистической ситуации, характеризующейся коммуникативным приоритетом русского языка по сравнению с другими национальными языками России. РФ является многонациональным государством, языковая ситуация в котором представляет собой совокупность отдельных языковых ситуаций, функционирующих в данном ареале. Русский язык является функционально доминирующим идиомом в сферах промышленности, науки, техники, государственного управления, судопроизводства, делопроизводства и т. п. Вместе с тем языковая ситуация в РФ является *гомогенной* (по наличию родственных языков-компонентов), *поликомпонентной* (по количеству функционирующих идиомов), *неравномерной* (с разномощными идиомами), *однопольной* (с русским языком в качестве доминирующего идиома) [6, с. 117].

При этом *русский литературный язык* (РЛЯ) представляет собой полифункциональное средство коммуникации и одну из форм существования русского национального языка [7, с. 325]. Следует отметить, что, в отличие от арабской разговорно-диалектной речи, типологически отличающейся от АЛЯ, русская разговорная речь (РРП) является одной из разновидностей русского литературного языка (РЛЯ). РЛЯ «противостоит территориальным диалектам» [8, с. 270], но в тоже время не отделяется глухой стеной от диалектов, пополняясь словами и оборотами народных говоров.

Во всём ареале распространения русского языка *русская разговорная речь* *едина* и является разновидностью устной литературной речи, которая обслуживает повседневное общение. Русская разговорная речь – это литературная формация, которую носитель литературного языка применяет в быту, в кругу семьи и друзей, в разнообразных условиях личного непринужденного общения. При этом элементы диалекта или просторечия русскоязычные коммуниканты могут использовать лишь в качестве вкраплений как средство экспрессивности [9, с. 407].

Так, говоры жителей Москвы и Санкт-Петербурга (московский и петербургский говоры) имеют орфоэпические, лексические и интонационные различия. Так, петербуржцы произносят чёткий «ч» в слове *булочная* и др. вместо старомосковского «ш» – *булошная*, *бушница*, и т.п.; также налицо более твёрдый «ж» в словах *дрожи*, *дождь* и др. вместо старомосковского палатализованного «ж» – *дрѡжѣжѣ*, *дошѣ* и др. – и чёткий твёрдый «р» в словах *первый*, *четверг*, *верх* вместо старомосковского *пѣрѣрѣ*, *чѣтѣрѣ*, *вѣрѣ* [10]. Гастрономический дискурс коренных жителей Санкт-Петербурга включает такие лексемы, как «булка», «кура», «песок», «поварёшка», «пышка», «сахарная трубочка», «шаверма» вместо их московских эквивалентов «батон», «курица», «сахар», «половник», «пончик», «вафельный рожок», «шаурма».

Территориальная дифференциация глоттонимов является одним из важнейших факторов формирования глоттонического дискурса носителей русского языка. Отметим некоторые глоттонимы из разных регионов РФ. *Алтайский край*: «ёжики» – тефтели; «толчёнка» – картофельное пюре; «шанежик» – булочки; *Брянская область*: «сморщ» – борщ; «барабуля» – лук; «гардеман» – самогон; «бурак» – свёкла; «махотка» – небольшой глиняный кувшинчик; *Волгоградская область*: «залом» – ранняя селедка; «дудьки» – сушеная груша; «каймак» – запечённая сметана; «колясочка» – кусок; *Кемеровская область*: «дрыгало» – холодец; *Ижевск*: «фужерик» бутылка со спиртодержателем; *Иркутская область*: «вилкок» – кочан капусты; «чаевать» – обедать; «позы» – блюдо бурятской кухни, отдаленно напоминающее пельмени; «горлодер» – острый соус из помидоров, перекрученных с чесноком; *Пермский край*: «кислица» – шавель; «шаньга» – круглая булочка с толченой картошкой; «посикунички» – пирожки с мясной начинкой; *Сахалин*: «кукса» – лапша; *Хабаровский край*: «пятиминутка» – слабосоленая икра горбуши, кеты или нерки; «чифанька» – забегаловка или маленькое кафе; (производное от китайского глагола Чи Фань (принимать пищу) и т. д. [11]. Как мы видим, территориальная дифференциация глоттонимов, рассматриваемая как один из маркеров реализации региональной культуры, отражает специфику, выражающуюся в особенностях глоттонической картины мира коммуникантов, их речевых поступках.

Таким образом, языковая ситуация в РФ является важнейшим социалингвистическим фактором, формирующим особенности реализации русского глоттонического дискурса как варианта русской национальной глоттонической культуры, и характеризуется присутствием родственных языков-компонентов. Её можно назвать *гомогенной*. При этом РЛЯ представляет двумя системами: *кодифицированным литературным языком* и РРЯ, образующих особый вид диалогии, обеспечивающей распределение языковых функций в соответствии с особенностями речевой ситуации.

Изучение этнокультурных концептов невозможно без обращения к такой базовой сфере человеческого бытия, как приём пищи. Сфера гастрономической коммуникации широко представлена в русских и арабских народных паремиях. Так, русская поговорка гласит: «Скажи, что ты ешь, и я скажу кто ты». Мифологема «хлеб» является одним из важнейших архетипов в гастрономическом дискурсе русских и арабов: «Хлеб всему голова», «الخبز اليومي» («хлеб повседневный», т.е. «хлеб насущный»), «ليس بالخبز تحل مشاكل...» (не хлебом [единым] разрешаются проблемы...) и пр.

У арабов и русских свои обычаи чаепития. При этом следует отметить статусность чая для русской лингвокультуры (в прошлом чаепитие было символом благополучной жизни). Русская традиция коллективного чаепития с разговорами о делах и новостях популярна среди всех слоёв населения. В современной России чай, а также кофе принято пить и дома, и на работе.

Однако культура употребления чая у русских значительно отличается от чаепития (جلسة شرب الشاي) у арабов: в русской традиции пьют чай из чашек, с блюдца, закусывают хлебобулочной продукцией, сладостями. Арабы обычно употребляют крепкий чай (شاي ثقيل) в небольших стаканчиках утром и в течение всего дня (и дома, и на работе) с неторопливыми разговорами о делах и новостях. Чаепитие в арабской лингвокультуре характерно добавлением в чай различных компонентов и особой методикой приготовления. Глоттонические паремии в арабско-русской паре языков, ярко репрезентируют национальную специфику этнолингвокультурного аспекта глоттонического дискурса.

Наиболее обширный спектр лексических средств выражения глоттонических смыслов в арабско-русской паре языков характерен для текстов художественных произведений.

В качестве примеров для сопоставительного анализа текстов художественных произведений, содержащих глоттоническую лексику, мы выбрали один из ярких эпизодов в произведении Н.В. Гоголя «Мертвые души». Поэма – «Обед у Собакевича» (отрывок из 5-ой главы) на русском языке (пример №1) и его аналог в виде перевода на арабский язык (пример №2). Известно, что в семье хлебосольного Собакевича царит настоящий культ еды. Поэтому обычный обед превратился в ярчайший пир, праздник чревоугодия.

*Пример № 1.*

– Что ж, душенька, пойдем обедать, – сказала Собакевичу его супруга.

– Прощу! – сказал Собакевич.

Засим, подошедши к столу, где была закуска, гость и хозяин выпили, как следует, по рюмке водки, закусили, как закусывает вся пространная Россия по городам и деревням, то есть всякими солёностями и иными возбуждающими благодатями, и потекли все в столовую; впереди их, как плавный гусь, понёслась хозяйка. Небольшой стол был накрыт на четыре прибора. На четвертое место явилась очень скоро, трудно сказать утвердительно, кто такая, дама или девица, родственница, домоводка или просто проживающая в доме; что-то без чепца, около тридцати лет, в пестром платке. Есть лица, которые существуют на свете не как предмет, а как посторонние крапинки или пятнышки на предмете. Сидят они на том же месте, одинаково держат голову, их почти готов принять за мебель и думаешь, что от роду еще не выходило слово из таких уст; а где-нибудь в девичьей или в кладовой окажется просто: ого-го!

– Ци, моя душа, сегодня очень хороши! – сказал Собакевич, хлебнувши щей и отваливши себе с блюда огромный кусок няни, известного блюда, которое подается кщам и состоит из бараньего желудка, начиненного гречневой кашей, мозгом и ножками. – Эдакой няни, – продолжал он, обратившись к Чичикову, – вы не будете есть в городе, там вам черт знает что подадут!

– У губернатора, однако ж, недурен стол, – сказал Чичиков.

– Да знаете ли, из чего всё это готовится? Вы есть не станете, когда узнаете.

– Не знаю, как готовится, об этом я не могу судить, но свиные котлеты и разварная рыба были превосходны.

– Это вам так показалось. Ведь я знаю, что они на рынке покупают. Купит вон тот каналья повар, что выучился у француза, кота, обдерет его, да и подает на стол вместо зайца.

– Фу! какую ты неприятность говоришь, – сказала супруга Собакевича.

– А что ж, душенька, так у них делается, я не виноват, так у них у всех делается. Всё, что ни есть ненужного, что Акунья у нас бросает, с позволения сказать, в помойную лохань, они его в суп! да в суп! туда его!

– За столом всегда эдакое расскажешь! – возразила опять супруга Собакевича.

– Что ж, душа моя, – сказал Собакевич, – если б я сам это делал, но я тебе прямо в глаза скажу, что я гадостей не стану есть. Мне лягушку хоть сахаром облили, не возьму ее в рот, и устрицы тоже не возьму; я знаю, на что устрица похожа. Возьмите барана, – продолжал он, обращаясь к Чичикову, – это бараний бок с кашей! Это не те фрикасы, что делают на барских кухнях из баранины, какая сукотка по четыре на рынке валяется! Это всё выдумали доктора немцы да французы, я бы их перевешал за это! Выдумали диету, лечить голодом! Что у них немецкая жидкокопая натура, так они воображают, что и с русским желудком сладят! Нет, это всё не то, это всё выдумки, это всё... – Здесь Собакевич даже сердито покачал головою.

– Толкуют просвещение, просвещение, а это просвещение – фу! Сказал бы и другое слово, да вот только что за столом неприлично. У меня не так. У меня когда свинина – всю свинью давай на стол; баранина – всего барана тащи, гусь – всего гуся! Лучше я съем двух блюд, да съем в меру, как душа требует. – Собакевич подтвердил это делом: он опрокинул половину бараньего бока к себе на тарелку, съел всё, обгрыз, обсосал до последней косточки.

«Да, – подумал Чичиков, – у этого губа не дура [12, с. 95–96].

## Пример № 2.

وتدخلت فيودورا إيفانوفنا قائلا لزوجها "الذهب إلى الغداء يا عزيزي".  
وقال سوباكيفتش: أروحك، تفضل. وتقدم الجمع أول الأمر إلى مائدة وضعت عليها الفودكا وبعض المشبهات. واحتسى الضيف والمضيف كأس الفودكا وتناول من أطباق المشبهات المختلفة التي توضع عادة لفتح الشهية في المدينة والقرية وفي جميع أنحاء الإمبراطورية الروسية الواسعة. ومن ثم دلفا إلى غرفة الطعام تحت قيادة الضيفة التي كانت تبحر أمامهما كأنها أوزة تسبح في عرض البحيرة. كانت مائدة الطعام الصغيرة أعدت لأربعة أشخاص. وكانت تجلس في الكرسي الرابع أنثى في الثلاثين من عمرها بدون قلنسوة وعلي كتفها لفاف مبرقش وكان من أصعب التكهن بشخصيتها ومعرفتها ما إذا كانت فتاة أو امرأة متزوجة أو قريبة أو خادمة أو أي طفيلية أخرى... ولتهم سوباكيفتش حصته من "التشي" وقال "إن حساء الكرنب اليوم فاخر يا عزيزة" ووضع في طبقه كمية كبيرة من "التبانا" – ويتكون من معدة الماعز المحشوة بالثريد والمخ والتوابل، وأضاف قائلا "أي تبانا هذا! إن تستطيع الحصول على مثله في المدينة حيث لا يعلم ما يقدم للمرء إلا الشيطان!". فقال تشيشيكوف "و مع ذلك فإن مائدة حاكم الولاية لا بأس بها". فغمغم سوباكيفتش قائلا "تعم لكل هل تعلم من يصنع طعامه؟ أنك لو علمت لما مسسته". "لست بالطبع في وضع يمكنني من أن أقول كيف يحضر ولكن شرائح الخنزير والسلمق المسلوق على الأقل كانت عظيمة". "إيه لك أن تظن ذلك. إلا أنني أعرف الطريقة التي تشتري بها هذه الأشياء من السوق. يشتريها وغد يسمى طباحا علمه رجل فرنسي أن يبلغ السنور ويقع على أنه أرنب". فتدخلت السيدة قائلا "أوف! ما هذه الفطاعة التي تقول؟". "جل يا عزيزتي، كذا تجري الأمور، وليس الخطأ خطأي أن كنت كذلك. وزيدة على ذلك، فكل ما ترميه خادماتنا أكراما، كل ما نتقنه (وأرجو العفو لذكر ذلك) في سطل الأوساخ، يستعمله هؤلاء الناس في صنع الحساء". فاعتزمت شريكة حياته قائلا "إنك علي المائدة دائما تبدأ بهذا الحديث". فقال سوباكيفتش: بالطبع، يا روجي، فلو كنت أنا الذي صنعت هذا. ولكني أقول لك بصراحة – إنني لن أكون هذه القذارة فمهما وضعت من السكر على الصنفع فلن أقرر أن أمر به علي شفتي. ولأن التهم محذرا لأنني أعرف ما الذي يشبهه المحار. لكن... تناول بعض لحم الخروف أيها الصديق تشيشيكوف. إننا كلف الخروف، وهي تختلف جدا عن اللحم الذي يطبخ في مطبخ النبلاء – لحم كان يتأرجح في الأسواق أربعة أيام أو يزيد. كل هذه الأنواع من الطباخ هي من إختراع الأطباء الفرنسيين والألمان. كم كنت أتمنى لو أشتقهم كهم جزءا عنهم هذا. فهم لا يفكرون بصفون الأخنية والعلاج بالصيام كان ما يناسب أعضاءهم المترهلة المنزلة يناسب المعدة الروسية. لا، لا، هذه الوسائل لا خير فيها...". وهنا رفع رأسه علامة الإستهاء. "أشخاص علي هذه الشاكلة يتكلمون عن المدينة والتقدم كما لو كان أمر كذا من المدينة في شيء أوف! وربما كانت صحة التعجب الأخيرة التي لفظتها أقوى من ذلك لو لم أكن جالسا إلى المائدة. أما من ناحيتي فلن أنوق شيئا كذا أبدا. فعندما أريد أن أكل لحم الخنزير في طبعلي يجب أن يقدم لي الخنزير كله، أو لحم الإوز فاطير كله. طباف أفضل من ألف إذا استطاع المرء أن يأكل منهما قدر ما يشتهي".  
وراح يصنع النظرية موضع التطبيق بأن أخذ نصف كتف الخروف ووضع في طبقه وراح بلتهمه حتى أخرج قطعة من الغضروف والعظم. أما تشيشيكوف فأخذ ينظر إليه ويقول في نفسه "قسما أن للرجل لطفة جبار".

[13, с. 178–181]

Проведя лексико-грамматический анализ обоих текстов, передающих гастрономический колорит речевой ситуации, мы выявили следующие:

- в русскоязычной версии употреблено: имён существительных – 125, имён прилагательных – 31, глаголов – 92, причастий – 7, деепричастий – 2, союзов – 18, частиц – 9, предлогов – 44;

- в тексте арабоязычной версии употреблено: имён существительных – 170, имён прилагательных – 19, глаголов – 106, причастий – 8, союзов – 37, частиц – 54, предлогов – 78.

Выборка показывает, что в данных глуттонических текстах – и в исходном, и в переводном видах использовано примерно равное количество глаголов (92 и 106), причастий (7 и 8). В других классах слов выявлено существенное различие: в арабской версии текста больше имён существительных (170 против 125), союзов (37 против 18), частиц (54 против 9) и предлогов (78 против 44); в русской версии выявлено больше имён прилагательных (31 против 19).

Данное лексико-грамматическое обследование русского и арабского текстов крайне важно для выбора адекватных средств перевода специфического русскоязычного текста на арабский язык, который существенно отличается по своим лексико-грамматическим параметрам от РЛЯ.

При анализе примеров № 1 и № 2 «Обеда у Собакевича», выявлен целый ряд грамматических особенностей отрывка из произведения Н.В. Гоголя на русском языке и их перевода на арабском языке.

В русской версии «Обеда у Собакевича» мы обнаружили употребление ряда стилистически маркированных форм имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением (душенька, крапинки, пятнышки, Акулька, до последней косточки), слова со сравнительно-сопоставительным значением (выпили, как следует; закусили, как закусывает...; как плавный гусь; лучше я съем...), глаголы в отрицательной форме (недурен не стану есть, не возьму её в рот, ...и устрицы тоже не возьму).

Среди синтаксических средств можно выделить наличие в русском тексте ряда побудительных форм типа: «Прошу!», «... закусили, как закусывает вся пространная Россия по городам и деревням», требующих особых средств их перевода на арабский язык.

## Библиографический список

- Олянич А.В. Потребности – дискурс – коммуникация. Волгоград: Парадигма, 2004.
- Захаров С.В. Лингвосомиотика англосаксонской институциональной глуттонии. Диссертация кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
- Чередникова Е.А. Аксиологические характеристики гастрономического дискурса. Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». 2011; Вып. 5: 78 – 82.
- Мишуров Э.Н. Алжирский диалект арабского языка. Москва: «Наука». Главная редакция восточной литературы, 1982.
- Мишуров Э.Н. Типология диалектного и литературного грамматического строя современного арабского языка. Москва: ФЛИНТА, 2019.
- Горячева М.А. Типология языковых ситуаций. Российская Федерация. Диссертация кандидата филологических наук. Москва, 2003.
- Степанов Г.В. Национальный язык. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Советская энциклопедия», 1990: С. 325 – 326.
- Гухман М.М. Литературный язык. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Советская энциклопедия», 1990: 270 – 271.
- Лаптева О.А. Разговорная речь. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: «Советская энциклопедия», 1990: 407 – 408.
- Различия в речи москвичей и петербуржцев Википедия свободная энциклопедия Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Различия\\_в\\_речи\\_москвичей\\_и\\_петербуржцев](https://ru.wikipedia.org/wiki/Различия_в_речи_москвичей_и_петербуржцев)
- 150 региональных словечек, которые введут в ступор москвичей. *kp.ru.: Комсомольская правда*. Available at: <https://www.kp.ru/daily/26342.7/3222103/>
- Гоголь Н.В. Мертвые души. Поэма. Собрание сочинений: в 4 томах. Москва: Правда, 1968; Т. 3: 95 – 96.
- Гоголь Н.В. Мертвые души. Поэма. На арабском языке. Собрание сочинений: в 2 томах. Перевод Абд Аррахмана Бадера. Москва: Радуга, 1973; Т. 2: 178 – 181.

## References

- Olyanich A.V. Potrebnosti – diskurs – kommunikaciya. Volgograd: Paradigma, 2004.
- Zharov S.V. Lingvosemiotika anglosaksonskoj institucional'noj glyuttonii. Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.

При сравнении перевода простых восклицательных и вопросительных предложений типа: «За столом всегда эдакое расскажешь!», «Да знаете ли, из чего всё это готовится?» и сложных предложений: «Эдакой няни, – продолжал он, обратившись к Чичикову, – вы не будете есть в городе, там вам черт знает что подадут!», «Не знаю, как готовится, об этом я не могу судить, но свиные котлеты и разварная рыба были превосходны», «Всё, что ни есть ненужного, что Акулька у нас бросает, с позволения сказать, в помойную лухань, они его в суп! да в суп! туда его!», «Что ж, душа моя», – сказал Собакевич, – если б я сам это делал, но я тебе прямо в глаза скажу, что я гадостей не стану есть» и др., переводчику потребовались специфические трансформации на синтаксическом уровне, поскольку строй простых и сложных предложений в АЛЯ существенно отличается от синтаксиса РЛЯ. Материалы этого анализа требуют отдельного специального рассмотрения.

В частности, при переводе были использованы такие модели простых повествовательных, побудительных, вопросительных и отрицательных предложений как-то: "الذهب..." (пойдём), "الذهب..." (пойдём...!), "لا يعلم ما يقدم للمرء إلا الشيطان!" (Щи, моя душа, сегодня очень хороши!), "لا يعلم ما يقدم للمرء إلا الشيطان!" (У губернатора, فإن مائدة حاكم الولاية لا بأس بها " (Да знаете ли, из чего всё это готовится? вы есть не станете, когда узнаете), "إنك علي المائدة دائما تبدأ بهذا الحديث" (За столом всегда эдакое расскажешь!), "لا، لا، إن هذه الوسائل لا خير فيها...".

Для АЛЯ в отличие от разговорных арабских идиомов характерны сложные синтаксические периоды: "احتسى الضيف والمضيف كأس الفودكا وتناولوا من أطباق المشبهات المختلفة التي توضع عادة لفتح الشهية في المدينة والقرية وفي جميع أنحاء الإمبراطورية الروسية الواسعة. ومن ثم دلفا إلى غرفة الطعام تحت قيادة الضيفة التي كانت تبحر أمامهما كأنها أوزة تسبح في عرض البحيرة". (Засим, подошедши к столику, где была закуска, гость и хозяин выпили, как следует, по рюмке водки, закусили, как закусывает вся пространная Россия по городам и деревням, то есть всякими соленьями и иными возбуждающими благодатями, и потекли все в столовую; впереди их, как плавный гусь, понеслась хозяйка), "لست بالطبع في وضع يمكنني من أن أقول كيف يحضر ولكن شرائح الخنزير والسلمق المسلوق على الأقل كانت عظيمة". (Не знаю, как готовится, об этом я не могу судить, но свиные котлеты и разварная рыба были превосходны), "وراح يصنع النظرية موضع التطبيق بأن أخذ نصف كتف الخروف ووضع في طبقه وراح بلتهمه حتى أخرج قطعة من الغضروف والعظم". (Собакевич подтвердил это делом: он опрокинул половину бараньего бока к себе на тарелку, съел всё, обгрыз, обсосал до последней косточки).

Наличие в номинации языковых сходств кулинарного дискурса арабского языка сходств в названиях одинаковых предметов глуттонии, а также региональных различий, вызвано разными условиями формирования лингвокультуры в разных арабских странах Машрика и Магриба. При этом арабские глуттонические номинации в процессе коммуникации реализуются как на АЛЯ, так и на региональных АРДЯ. Для арабской этнокультуры питания в большей степени, чем для русской, характерна исламская ритуальность, традиционность, символика процесса приготовления и приёма пищи, что находит яркое отражение в номинативном фонде языка.

Номинативный фонд русскоязычного глуттонического дискурса имеет в сопоставлении с арабским как сходства, так и различия, что связано с религиозными факторами и историко-географическими условиями добытия, приготовления и употребления пищи у представителей арабской и русской этнолингвокультур.

Таким образом глуттонический номинативный срез языка как часть национальной лингвокультуры является отражением самобытности арабоязычных и русскоязычных коммуникантов. Установлено, что особенности глуттонических дискурсов носителей арабского и русского языков обусловлены их национально-культурной спецификой, индивидуальным и статусным, а также неоднородным структурно-стилистическим характером. Успешность адекватного перевода специфических глуттонических текстов с языка на язык целиком зависит от осознания этнопсихологических, лингвокультурологических и системно-структурных особенностей рабочей пары языков. Умение использовать весь комплекс текстовых особенностей в рабочей паре языков зависит от надлежащей профессиональной компетенции переводчика, базирующейся на глубоком знании родного и иностранного языков и культуры глуттонических дискурсов соответствующих этносов.

3. Cherednikova E.A. *Aksiologicheskie karakteristiki gastronomicheskogo diskursa*. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Lingvistika». 2011; Vyp. 5: 78 – 82.
4. Mishkurov 'E.N. *Alzhirskij dialekt arabskogo yazyka*. Moskva: «Nauka». Glavnaya redakciya vostochnoj literatury, 1982.
5. Mishkurov 'E.N. *Tipologiya dialektного i literaturnogo grammaticeskogo stroya sovremennogo arabskogo yazyka*. Moskva: FLINTA, 2019.
6. Goryacheva M.A. *Tipologiya yazykovykh situacij*. Rossijskaya Federaciya. Dissertaciya kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2003.
7. Stepanov G.V. *Nacional'nyj yazyk. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya 'enciklopediya», 1990: S. 325 – 326.
8. Guhman M.M. *Literaturnyj yazyk. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya 'enciklopediya», 1990: 270 – 271.
9. Lapteva O.A. *Razgovornaya rech'. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: «Sovetskaya 'enciklopediya», 1990: 407 – 408.
10. *Razlichiya v rechi moskvichej i peterburzhcev* Vikipediya svobodnaya 'enciklopediya Available at: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Razlichiya\\_v\\_rechi\\_moskvichej\\_i\\_peterburzhcev](https://ru.wikipedia.org/wiki/Razlichiya_v_rechi_moskvichej_i_peterburzhcev)
11. 150 regional'nyh slovechek, kotorye vvedut v stupor moskvichej. *kp.ru.: Komsomol'skaya pravda*. Available at: <https://www.kp.ru/daily/26342.7/3222103/>
12. Gogol' N.V. *Mertvyje dushi. Po'ema*. Sbranie sochinenij: v 4 tomah. Moskva: Pravda, 1968; T. 3: 95 – 96.
13. Gogol' N.V. *Mertvyje dushi. Po'ema*. Na arabskom yazyke. *Sbranie sochinenij*: v 2 tomah. Perevod Abd Arrahmana Badera. Moskva: Raduga, 1973; T. 2: 178 – 181.

Статья поступила в редакцию 02.07.19

УДК 811.511.142

**Khudobina O.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Institute of Humanities and Northern Studies of Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [Olga\\_hdb@mail.ru](mailto:Olga_hdb@mail.ru)

**Andreeva L.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Institute of Humanities and Northern Studies of Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [churajevo@list.ru](mailto:churajevo@list.ru)

**Moldanova T.A.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Law Institute of Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [Moldanowatatjana@yandex.ru](mailto:Moldanowatatjana@yandex.ru)

**Miryugina N.A.**, senior teacher, Institute of Humanities and Northern Studies of Yugra State University (Khanty-Mansiysk, Russia), E-mail: [natalia19782002@mail.ru](mailto:natalia19782002@mail.ru)

**COLOR TERMS IN THE KHANTY FOLKLORE.** From the point of view of physics and physiology, the perception of color should be the same in all people, but color conceptualization is connected with historical and cultural contexts. The study identifies semantic and cultural properties of color terms in the Khanty language. The material of the study comprises riddles extracted from Khanty folklore by the method of continuous sampling, as well as scientific literature on the description of color words. A common way of creating riddle metaphors is color matching. Therefore, exploring color words in the Khanty riddles allows to reveal the cognitive, pragmatic and cultural factors of language functioning. The data in the work is gathered via questionnaires and interviews of Khanty native speakers (Kazym dialect). Due to the experiment, the following names of colors are revealed in the Khanty riddles: 'нуви' white – 11, 'питы' black – 10, 'вурты' red – 13, 'питы вурты' dark red – 2, 'вурты вущлэм' literally red-and- yellow – 2, 'вусты' green – 1, 'вущлэм' yellow – 1, 'сорни, сорнеу' gold/goldish – 11, 'щел вух' silver – 8. The results of the revealed colors help make a color frequency chart. The considered linguocultural characteristics of color terms and color perception confirm that in the Khanty riddles there are more color terms (yellow and green) that go beyond the 3 basic colors (white, black and red).

**Key words:** color names, Khanty language, riddles, color linguistics, basic color terms.

**О.Ф. Худобина**, канд. пед. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: [Olga\\_hdb@mail.ru](mailto:Olga_hdb@mail.ru)

**Л.А. Андреева**, канд. филол. наук, доц., Гуманитарный институт североведения ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: [churajevo@list.ru](mailto:churajevo@list.ru)

**Т.А. Молданова**, канд. ист. наук, доц., Юридический институт ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: [Moldanowatatjana@yandex.ru](mailto:Moldanowatatjana@yandex.ru)

**Н.А. Мирюгина**, ст. преп., Гуманитарный институт североведения ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, ул. Чехова 16, Россия, E-mail: [natalia19782002@mail.ru](mailto:natalia19782002@mail.ru)

## ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ХАНТЫЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ

Несмотря на то, что физиологические механизмы восприятия цвета у разных людей по большей части одинаковы, психологические механизмы цвето-восприятия исторически и культурно обусловлены. Целью данного исследования является экспликация семантики и культурологической специфики обозначений цвета в хантыйском языке. Материалом исследования послужили загадки, извлечённые методом сплошной выборки из хантыйского фольклора, а также научная литература по описанию цветослов. Сопоставление по цвету широко распространено среди путей образования метафор в фольклоре, поэтому мы полагаем, что изучение цветообозначений в хантыйских загадках прояснит когнитивные, этнокультурные и прагматические аспекты функционирования языка. Сбор данных осуществлялся путем анкетирования носителей хантыйского языка (казымский диалект). В результате проведённого анализа хантыйских загадок были выявлены следующие наименования цветов: 'нуви' белый – 11, 'питы' черный – 10, 'вурты' красный – 17, 'вусты' зелёный – 1, 'вущлэм' жёлтый – 1, 'сорни, сорнеу' золотой/золотистый – 11, 'щел вух елэп' серебряный/серебристый – 8. По результатам выявленных цветов была построена диаграмма частоты употребления цветов в загадках. Лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветовосприятия убедительно свидетельствуют, что в хантыйских загадках существует как минимум еще два цветообозначения (жёлтый и зелёный), которые выходят за пределы трех «базовых» цветов (белый, черный и красный).

**Ключевые слова:** цветообозначение, хантыйский язык, загадка, лингвистика цвета, базовые цвета.

### Введение

Язык служит средством отражения восприятия мира, менталитета, характера, обычаев, традиций народа. В нём неизбежно находят своё отражение любой значимый аспект повседневного существования. Рассматриваемые в настоящей работе «слова-цветообозначения» играют ключевую роль в процессе коммуникации, позволяя повысить эмоционально-экспрессивную окраску процесса коммуникации и передать самые тонкие речевые нюансы. Несомненно этнокультурологическая обусловленность цветообозначения и цветообозначений [1]. Сакральные, мифические, религиозные, культурные и социальные особенности находят своё отражение в этнической колористике, сообщая ей мировоззренческое содержание и глубокий философский смысл. Окружающая среда детерминирует процесс первоначальной номинации. Ряд авторов отмечает комплементарность цветообозначения и цветоупотребления, их влияние на восприятие и частотность употребления тех или иных цветообозначений [2]. Мы видим актуальность изучения этнической колористики в раскрытии роли цветообозначений в качестве одного из важнейших инструментов и носителей национальных культур и языков, как этнокультурных, аффективных и когнитивных факторов их взаимодействия. Лингвистика цвета является одной из важнейших частей исследований языковой картины мира, позволяющей раскрыть основные факторы функционирования языка

и способствующей тем самым его глубокому анализу, изучению и сохранению.

**Целью** данного исследования является экспликация семантики и культурологической специфики обозначений цвета в хантыйском языке. Для достижения поставленной цели были выделены следующие **задачи**: выявить лексические единицы, содержащие в своем составе цветовые семы; провести анализ слов цветообозначений в исследуемом языке.

**Материалом данной работы** как составной части комплексного исследования хантыйского фольклора, включающего изучение былин, героических сказаний, гимнов, мифологических и космогонических саг, медвежьих песен, сказок и песен, послужили загадки, пособия и словари, а также научная литература по описанию цветовых терминов. У хантыйского народа много загадок, они лаконичны, метафоричны и образны, как сама поэзия. Загадки обобщают многовековые выводы и умозаключения народа, содержат в сжатом виде результаты его познавательной деятельности и отражают устойчивые закономерности процессов мышления и развития языка. Загадки у хантов передавались из уст в уста в течение многих поколений и являлись одним из самых древних видов народного творчества и познавательной деятельности. Поэтому можно предположить, что изучение используемых в них цветообозначений, отражающих тот набор лексики, который является более древним по сравнению с современным состоянием

языка, позволит проследить динамику когнитивных и прагматических факторов речи и языка. Разгадать загадку – значит отыскать метафору, являющуюся ключом к мышлению целого народа, преломлённого через призму языковых средств. Одним из путей образования метафоры, при этом довольно распространенным, является сопоставление по цвету. В данной связи мы полагаем, что изучение цветообозначений в хантыйском фольклоре способствует раскрытию этнокультурных когнитивных и аффективных аспектов функционирования языка, а также привлечёт внимание ученых к исследованию роли цвета в построении лингвистической картины мира.

#### Постановка проблемы

В последние десятилетия значительное внимание уделялось темам, связанным с лингвистикой цвета, а также теоретическим подходам и практическим методам выделения цветовых терминов, что привело к появлению большого количества публикаций. Теоретические исследования лингвистики цвета опираются на базовую теорию цветовых терминов Б. Берлина и П. Кея [3], типологическую эволюционную шкалу П. Кея и Л. Маффи [4], на анализ корпусов Р. МакЛори<sup>1</sup>, теорию концептуальной семантики Р. Джекендофа<sup>2</sup> и У. Никанне [5], теорию исторической лингвистики, этнолингвистики и метаязыка А. Вежбицкой [6]; подходы, исследующие базовые цвета одиннадцати языков, относящихся к уральским и индоевропейским языкам М. Ускола, Д. Бимлер [7,8]; филологический и этимологический анализ цветовых терминов уральских языков Ш. Севереньи [9] и т.д. В прошлом неоднократно предпринимались экспериментальные попытки выявления психологически значимых цветов. Важным этапом на этом пути стало исследование американских лингвистов Б. Берлина и П. Кея [4]. Исследователи, изучив девятнадцать языков, определили одиннадцать базовых цветов – чёрный, белый, красный, жёлтый, зелёный, синий, коричневый, фиолетовый, розовый, оранжевый и серый. В дальнейшем были получены «цветовые инварианты», относящиеся к системе обозначений цветов. Было выявлено, что если в языке присутствуют два основных цвета, то это будут белый и чёрный цвета, а третьим цветом должен быть именно красный. Учёные представили целостную систему, состоящую из одиннадцати основных цветов: первая ступень системы состояла из чёрного и белого цветов; вторая – красного; третья ступень – зелёный и жёлтый; четвертая ступень – синий; пятая – коричневый; шестая – фиолетовый, розовый, оранжевый и серый [4, с. 210]. Это доказывает наличие субъективного восприятия цветов в разных языках. Язык обладает различными средствами представления окружающей его действительности, поэтому «одни народы различают три цвета, а другие семь цветов ...» [10, с. 7].

По материалам хантыйского языка имеются отдельные статьи, в которых исследуются вопросы цветовой символики в традиционной культуре, одежде, орнаменте, способы цветообозначения [11, 12 – 16], кроме этого некоторые аспекты символики цвета затрагиваются учёными при изучении других актуальных вопросов хантыйской филологии и традиционной культуры [17; 18]. Исследователи насчитывают разное количество цветов и оттенков в хантыйском языке. Например, у нижнеобских хантов из 17 названий белого 16 – описательные, из 11 названий чёрного и красного по 10 – описательных [19, с. 261]. В описательных названиях много выражений, указывающих на цвет предметов, явлений окружающего мира, например, *белый свет*, *белое небо*, *чёрная земля*, *древесный уголь* и т. д. Оленевство – один из основных видов деятельности хантов, поэтому, неудивительно, что большой спектр цветов выявляется в обозначении масти оленя<sup>3</sup>. Например, А.А. Шиянова выделяет шесть оттенков белого цвета относительно масти оленя от наиболее белого к бело-серому: *ворча* → *ьярава* → *нави/нэви* → *шовер хорли* → *хэлэ хорли* → *хэммэр* [16, с. 690].

Основными цветами в хантыйском языке определяются белый, чёрный и красный [19, с. 261; 13, с. 197 – 198], так называемая цветовая триада, которая соответствует трехчленному делению вселенной в хантыйской культуре [15]. Между тем, согласно «Диалектологическому атласу уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа», в хантыйском языке базовыми являются, по сути, только чёрный и белый, «все остальные именуются на основе ассоциаций с предметами окружающего мира, которые выступают эталонами для данных цветообозначений: красный – с кровью, синий – с небом, зелёный – с травой, желтый – с осенними листьями или желчью» [20, с. 215]. В.И. Сподина также отмечает, что «в хантыйском языке существует только два слова для обозначения цвета, которые имеют самостоятельные названия: белый и чёрный» [18, с. 144].

**Методы исследования.** Методом сплошной выборки из фольклорного материала<sup>4</sup> [21; 22] было выявлено 59 неповторяющихся загадок, которые затем были сгруппированы по цветам. Сбор данных осуществлялся путем анкетирования и дополняющих друг друга интервью. Тридцать носителей хантыйского языка заполнили анкету, в которой они указали данные о своем возрасте, поле,

количестве языков, на которых они говорят, уровне знания хантыйского языка (минимальный, функциональный, продвинутый), а также отметили диалект хантыйского языка, которым они владеют лучше всего. В результате двадцать шесть опрошенных определили свой уровень знания языка как функциональный и четыре респондента (преподаватели языка) отметили, что знают хантыйский язык на продвинутом уровне. Средний возраст респондентов (13 – мужчин, 17 – женщин) составил 42 года. Все участники исследования владеют казымским диалектом хантыйского языка. В процессе исследования респонденты должны были найти слова, обозначающие цвет и перевести их на русский язык. Особое внимание в процессе эксперимента уделялось тому, как носители хантыйского языка переводили наименование цвета на русский язык, а также определялись отдельные слова и метафоры, содержащие цвет, которые помогали отгадать загадку.

#### Результаты исследования

В результате эксперимента в хантыйских загадках были выявлены следующие наименования цветов: *нуви* 'белый' – 11, *пумы* 'чёрный' – 10, *вурты* 'красный' – 17, *вусты* 'зелёный' – 1, *вущлэм* 'жёлтый' – 1, *сорни, сорнеу* 'золотой/золотистый' – 11, *щел вух елэп/серебряный/серебристый* – 8. По результатам выявленных цветов была построена диаграмма частоты встречаемости того или иного цвета в загадках (см. рис. 1). Таким образом, было выявлено, что красный цвет встречается в хантыйских загадках чаще всего (17 из 59), играя главную роль в наиболее точном воссоздании объектов окружающей действительности, и помогая тем самым найти разгадку для отдельно взятой загадки (гриб и ягода – красные, а также березовая чага и т. д.). В некоторых загадках встречаются параллельно два цвета, например: *'Нуви сухэл лэрпийэл, пумы сухэл ювар-цийэл'*, (хэтэл па ат) – белая ткань расстилается, чёрная ткань сворачивается, (день и ночь) [21, с. 14].

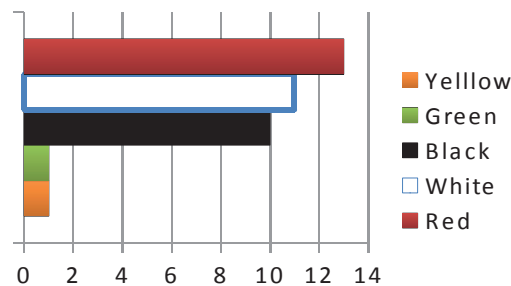


Рис. 1. Диаграмма частоты встречаемости цветов в загадках

**Пумы.** Прилагательное *пумы* переводится на русский язык как чёрный, тёмный<sup>5</sup>. В сборниках загадок это слово всегда переводится как 'чёрный', но носители языка в большинстве случаев переводили его как 'тёмный'. *'Пумы милпи хэт ян хе и лыпийэн вэллэт (щаранка)'* – шестьдесят мужчин в чёрных шапках в одном доме живут, (спички). В загадке *пумы* переводится как чёрный. Однако в следующей загадке – *'Пумы пүнэл молапши вент хуэат хэтийэл. (пүпи)'* – тёмная меховая малица по лесу шатаётся-мотаётся (разгадка: медведь), слово *пумы* нельзя переводить как чёрный, а именно тёмный, поскольку про шкуру медведя нельзя сказать, что она чёрная. В загадке – *Шума голыты сәнхэм хуца кашеу кұрам вүтэн дүпты пумы вой өңха, вурты вой өңха лүкәмән.* (хөнтэп тосэт күт) – на крутом холме что ни шаг, то попадешь в нору чёрного зверя, в нору красного зверя, (разгадка: промежутки в ступеньках лестницы), *пумы вой – вурты вой* – параллелизм, часто встречающийся в речи; под *пумы вой* 'тёмный зверь' часто подразумевается соболь или другие пушные звери, а под *вурты вой* 'красный зверь' подразумеваются лисица, белка. Вообще, в хантыйской традиционной культуре очень большое значение имеют чередование темно-светлых участков, для обских угров характерны светло-темные узоры с симметрией (равностно) фона и узора, «зубчики» и «ступени» во всевозможных образных выражениях. Например, в фольклоре берега сравниваются со спинами ящерицы и мифических существ *вёсы*: «Со спиной, [как у] ящерицы, зубчатый берег», «Со спиной *вёсы* зубчатый берег». Типична формула *'Сәрен(ә) шәшпи(йә) шәһишә(ә) релан(ә)'*, в котором прилагательное *сәрен(ә)* имеет два значения: с одной стороны, это – высокое голенище обуви, то есть берег высокий, как голенище обуви; с другой стороны, это – чередование темных и белых полосок на зимней обуви из камуса, то есть это берег, где нечто чередуется по цвету<sup>6</sup>.

**Нуви, нэви.** Прилагательное *нуви* переводится на русский язык как белый, светлый, прозрачный, светло-серый, серый, чистый, седой, бледный, лунный, серебряный<sup>7</sup>. В сборниках загадок это слово всегда переводится как 'белый'. Ин-

<sup>1</sup> MacLaury R.E. Color and cognition in Mesoamerica. Constructing categories as vantages. Austin, TX, US: University of Texas Press, 1997. P. 616.

<sup>2</sup> Jackendoff R. Meaning and the lexicon. The parallel architecture 1975–2010. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. 485.

<sup>3</sup> Онина С.В. Отраслевая лексика хантыйского языка: словарный состав, связанный с оленеводством: Монография /Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола. 2003. С. 29.

Онина С.В. Лексика хантыйского языка и принципы ее описания: монография. Ханты-Мансийск: Принт-Класс, 2014. С. 88, 89, 104.

Рандымова З.И. Оленеводческая культура приуральских хантов. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2004. С. 11.

<sup>4</sup> Соловар В.Н. Хантыйские загадки / Сост. В.Н. Соловар, С.Д. Морозко; под ред. Н.Б. Кошкаревой. – Ханты-Мансийск: Изд-во «Н.И.К.», 1997. – С. 24.

<sup>5</sup> Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (Казымский диалект) – Тюмень: ООО «Формат», 2014. – С. 247.

<sup>6</sup> Молданова Т. А. Пельмский Торум – устроитель медвежьих игр: Монография. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. 51 с.

<sup>7</sup> Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (Казымский диалект) – Тюмень: ООО «Формат», 2014. – С. 200.

тервьюеры переводили его как светлый и белый, когда имелся в виду окрас, цвет ткани, нитки, одежды. 'Аснган-лорнаан шопи нуви сухум лэр таласмал, (Енэг лонгхемум хол)' – через реку-озеро **белая** нитка вьется (лед треснул на реке). 'Нуви сáхэл хо карты щоркана, вух шоркана питмал. (Сос)' – мужчина в белом сахе (шубе) попал в железный черкан, серебряный черкан. (горностай). В данной загадке нуви в значении 'белый', т. к. имеется в виду цвет шкуры, окрас. 'Пáт-лам хотан хотхэр хуэат нуви пұл хáтэл. (тылэщ)' – в темном доме на полу **светлый** кусок движется (полумесяц). В данном случае цвет нуви используется в значении 'светлый', противопоставляется слову *пáтлам* – темный.

**Вёрты.** Прилагательное *вёрты* переводится на русский язык как красный, рыжий, румяный<sup>8</sup>. В большинстве случаев оно переводится на русский язык как 'красный'. В двух примерах употребляется сочетание *питы вёрты* (буквально, темно-красный), который в одном случае переводится как темно-красный, в другом – бордовый. Один из интервьюеров ответил, что «о темно-красном говорят *питышак вурты*, где *питышак* – немного темный, в песнях поется сокращенно *питышак* или *питышак*». В двух примерах употребляется сочетание *вёрты вүшлэм* (буквально, красный – желтый), который в одном случае переведен на русский язык как красно-желтый, в другом – алый, когда загадывается ягода морошка. В одном примере *вёрты* переводится как 'рыжий', когда загадка загадывается про лису. 'Сер вент, мур вент сүен лүйлау пáлат вёрты милли ай икилеуки лоль. (тулэх)' – В чаще леса, в чаще бора стоит маленький мужичок высотой с палец в **красной** шапке' (гриб). 'Нёрум кутулн вёрты ухаман ими омáсл (мөрэх)' – посреди болота женщина в **красном** платке сидит, (морошка). В данных загадках функциональный перенос наименований протекает по цвету и месту, а именно если женщина или мужчина в красном платке/шапке сидит посреди леса, то это – гриб; если женщина в красном (красно-желтом) платке сидит посреди болота, то это – морошка, хотя в хантыйском языке про морошку не говорят, что она «красная» или «желтая», а говорят *цэнах* – незрелая, сырая (желтая) и *лулау* – созревшая, буквально, растаявшая (красная). Красный цвет также не является ассоциативным у респондентов по отношению к таким ягодам, как малина и шиповник. Что же касается следующей загадки 'Вент лыпиён вёрты ухаман не лоль. (хол йүх)' – в лесу стоит женщина в **красном** платке, (осина), то необходимо отметить, что спрашиваемые не смогли её отгадать, т. к. про дерево обычно не загадывают по цвету, возможно, калыка с русского языка; эта загадка может быть про грибы. В нескольких хантыйских загадках *вурты* переводится как рыжий, если речь идет о горении и огне и описании шерсти лисицы – 'Йүх сáм хуэат вёрты вухсар хөхөл, (цухал түтү)' – по сердцевине дерева бежит рыжая лисица, (огонь в чувале). Как и в русском языке, красный цвет также ассоциируется с огнем и, описывая поджог, говорят «пустить красного петуха».

**Вусты.** В хантыйском языке для обозначения синего и зеленого цвета используется одно слово – **вусты**. 'Вусты пáсты йирэу ут ёш зөтэл, күр вань-щл. (песлы)' – зеленый с острыми краями предмет руку режет, ногу разрезает, (осока). Когда говорится о траве, используется *вусты*, например, *вусты турн* – зеленая трава. Про деревья обычно говорят не по цвету, а по форме, например, прямое дерево, кривое дерево, хотя есть выражение *питы вент* – темный лес. Загадка была отгадана по цвету (зеленый, цвет травы) и по свойству (режущая). Про реку тоже не говорят по цвету, для нее имеется стойкий фольклорный эпитет «*юера йицки*», который на русский язык можно перевести как «с извилистыми водами», но есть выражения *нуви йицкуп* – светлая вода, *вёрты йицкуп* (в фольклорных текстах) – буквально, красная вода, т. е., кровавая, кровью насыщенная вода.

**Вүшлэм.** Прилагательное *вүшлэм* переводится как желтый<sup>9</sup>. 'Сер вент, мур вент сүен вүшлэм нөйэл хө лоль. (сүмэт лыпэт хойса)' – в чаще леса стоит мужчина в желтой суконной одежде, (желтые листья березы). *Сүмэт лыпэт хойса* – буквально переводится как листья «задетые или тронутые морозом», поэтому и желтые. Загадка была отгадана по цвету (желтый) – береза осенью. В целом желтый цвет встречается и в фольклорных текстах для описания леса: *Вүшлэм(а) нөйи(цэ) хэлау(а) ям тел(а)*. – в желтые суконные полоски славного полного одеяния [нарядились] деревья.

**Сорни, сорнеу.** Прилагательное *сорни (сорнеу)* переводится как **золотой**<sup>10</sup>. Золотой цвет находится у хантов на вершине цветовой иерархии, относящейся к духовному миру, так как символизирует наивысшую сакральность и цен-

ность. Он характеризует персонажей божественного пантеона и их зооморфных ипостасей. Практически во всех примерах *сорни (сорнеу)* переводится как 'золотой' и в одном случае как 'божественный'. К примеру, в загадке 'Семн ан ныты ван лор кимáл сэй панáт сорнеу пернайт' – на песчаном плесе необозримого озера **золотые** кресты, (следы журавля), прилагательное *сорнеу* используется в значении «ценность», божественный, поскольку журавль – это ипостась одного из богов. 'Юхан хонэуэн сорнеу сеужел лáрийэл, (пүпи пухие)' – на берегу реки золотая колотушка катится, (разгадка: медведь). Слово «золотой» также обозначает здесь высочайшую ценность, божественность. Эта загадка тесно связана с мифологическим мотивом, согласно которому Верховный бог Торум отправляет Пелымскому богу сыночка, которого последний ласково называет: «*Мáшак(а) лу-ват(а) сорни(йэ) пухем(а), Мáшак(а) луват(а) сорни(йэ) похлэм(а)*» – С кулак величиной золотой сыночек, С кулак величиной золотой клубочек. Этот «золотой клубочек» именуется и другими нежными словами: *сорни(йэ) күйвал(а)* 'золотой бубенчик', *сорни(йэ) путал(а)* 'золотой комочек', *сорнеу(а) елли(йэ) айла(йэ) пу-шах(а)* 'с золотой наружностью маленький пенчик'<sup>11</sup>. В загадке: 'Пáлат йитпи сорнеу сүв торма посьла, торма ан лэлл на иллы менлал, кусы лак иты, (нул юх)' – семицветный **золотой** хорей поставить вертикально, то в небе места не хватит, и согнется, как дуга, слово *сорнеу* используется в значении ценный, священный посох, т. е. ассоциация возникает не по цвету, а по форме: священный посох согнулся – радуга.

**Щел вух елэл.** Словосочетание *щел вух*, просто *щел* или *вух* переведены на русский язык как серебряный. По материалам хантыйско-русского словаря *щел вух* – серебряная монета, *вух* – деньги, серебро; *щел вух елэл* – серебряный<sup>12</sup>, однако последнее выражение в загадках не употребляется. *Щел вух* переводится буквально как жидкие деньги. Предполагают, что слово *вух (вах)* раньше могло обозначать металл в значении «ценность». В загадках – сравнение с серебром (окно, сосульки, лучи луны).

#### Заключение

К числу основных результатов проведенного нами исследования можно отнести:

- выявлены следующие наименования цветов: 'нуви' белый – 11, 'питы' – чёрный – 10, 'вёрты' красный – 17, 'вусты' зелёный – 1, 'вүшлэм' жёлтый – 1, 'сорни, сорнеу' золотой/золотистый – 11, 'щел вух елэл' серебряный/серебристый – 8. По результатам выявленных цветов была построена диаграмма частоты употребляемости цветов в загадках;

- лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветвосприятия, рассмотренные нами в настоящей работе, убедительно свидетельствуют, что в хантыйских загадках существует как минимум еще два цветообозначения (желтый и зелёный), которые выходят за пределы трех «базовых» цветов. Тем самым подтверждается теория Б. Берлина и П. Кея, состоящая в том, что если в языке имеется три базовых цветообозначения, то третьим обязательно будет термин для красного цвета. Вторичная же номинация указанных единиц имеет настолько развитую структуру, что рамками одной исследовательской работы охватить ее не представляется возможным. Процесс переосмысления значений протекает в соответствии с ассоциативным характером человеческого мышления и логической формой функционального переноса наименований по сходству внешних или внутренних признаков, а именно по цвету («гриб и ягода – красные»), цвету и форме («золотая, ценная» – «божественная радуга» – «коромысло»), а также цвету и месту («красный мужичок в лесу», а «красная женщина на болоте»);

- в хантыйском языке присутствуют свои предпочтительные для носителей языка цвета, обладающие качеством доминантности и этноприоритетности, служащие для передачи этнического чувства, когда речь идет о самом сокровенном для человека/народа, т. е. происходит идеализация по цвету. На материале загадок примером такого особо значимого для культуры хантов цвета является **золотой** в значении «ценный», «священный». Так, «медведь – золотая колотушка» (священное животное), «золотые кресты» – следы журавля (журавль является ипостасью одного из богов) и т. д.

Таким образом, проведенное нами исследование убедительно свидетельствует о том, что цветообозначения в хантыйском фольклоре обусловлены, прежде всего, этнокультурным и историческим опытом народа и являются отражением языковой картины мира хантов.

#### Библиографический список

1. Светличная Т.Ю., Ефимова О.В. Этноприоритетный цвет современной русской лингвокультуры. *Проблемы современной науки*. 2014; 14: 75 – 82. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22958672>
2. Богордаева А.А. Цветовая символика в традиционной одежде обских угров. *Вестник археологии, антропологии и этнографии*. 1999; 2: 98 – 104.
3. Berlin B., Kay P. *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
4. Kay P., Berlin B., Maffi L., Merrifield W.R., Cook R.S. *The world color survey*. Stanford, Calif: CSLI Publications, 2009. Available at: <https://web.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/site/9781575864150.shtml>
5. Nikanne U. *Conceptual semantics*. In *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2008: 1 – 21. Available at: <https://doi.org/10.1075/cal.23>
6. Wierzbicka A. *The semantics of colour: A new paradigm. Progress in Colour Studies*. Vol. 1 of Language and Culture. Amsterdam: John Benjamins, 2006: 1 – 24. Available at: <https://epdf.pub/progress-in-colour-studies-volume-i-language-and-culture.html>

<sup>8</sup> Там же. С. 59.

<sup>9</sup> Там же. С. 62.

<sup>10</sup> Там же. С. 284.

<sup>11</sup> Молданова, Т. А. Пелымский Торум – устроитель медвежьих игр: Монография. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2010. С. 56.

<sup>12</sup> Соловар В.Н. Хантыйско-русский словарь (Казымский диалект)–Тюмень: ООО «Формат», 2014. – С. 378.

7. Uusküla M., Bimler D. How Universal Are Focal Colors After All: A Different Methodology. *Color Language and Color Categorization*. Cambridge Scholars Publishing, 2016: 2 – 40. Available at: <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/63373>
8. Uusküla U., Hollman L., Sutrop U. Basic colour terms in five Finno-Ugric languages and Estonian sign language: a comparative study. *ESUKA – JEFUL*, 3-1, 2012: 47–86. Available at: <http://jeful.ut.ee/public/files/Uuskula,%20Hollman,%20Sutrop%2047-86.pdf>
9. Szeverényi S. Color Terms in Nganasan. *Color Language and Color Categorization*. Cambridge Scholars Publishing, 2016: 115 – 141. Available at: <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/63373>
10. Касевич В.Б. *Семантика. Синтаксис. Морфология*. Москва: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988.
11. Кулемзин В.М. Некоторые способы цветообозначения у обских угров. *Этнокультурные процессы в Западной Сибири*. Томск: Том. ун-т, 1983: 124 – 128.
12. Сподина В.И. Цвет и его место в геосимволике. *Вестник урovedения*. 2013; 1 (12): 143–156.
13. Талигина Н.М. Цветовая классификация у хантов. *Обские угры*: Материалы II Сибирского симпозиума «Культурное наследие народов Западной Сибири». Тобольск – Омск: ОмГПУ, 1999: 197 – 199.
14. Черемисина К.П. Символика основной цветовой триады в соответствии с трехчленным делением Вселенной в хантыйской культуре. *Вестник археологии, антропологии и этнографии*. 2009; 10: 113 – 115.
15. Черемисина К.П. Философия цветоощущения в мировоззрении ханты. *Вестник Томского государственного университета*. 2009; 328: 59 – 62.
16. Шиянова А.А. Семантическая структура слов, обозначающих белый цвет в хантыйском языке. *Вестник урovedения*. 2018; Т. 8; № 4: 683 – 693.
17. Соловар В.Н., Кумаева М.В. Фрагменты концепта «природа» в языковой картине мира: на материале обско-угорских языков. *Вопросы уралистики*. 2014: 485 – 497. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22423313>
18. Южанинова М.В. Использование цвета в орнаменте южных хантов. *Роль Тобольска в освоении Сибири*. Тобольск, 1987: 43 – 44.
19. Соколова З.П. *Ханты и манси: взгляд из XXI века*: монография. Москва: Наука, 2009. Available at: <http://iea-ras.ru/index.php?go=Files&in=view&id=306>
20. *Диалектологический атлас уральских языков, распространенных на территории Ямало-Ненецкого автономного округа*. Под общей редакцией Н.Б. Кошкарёвой. Н.Б. Кошкарёва, Е.В. Кашкин, Ю.Б. Коряков и др. Издательский Дом РОСТ-ДОАФК Калининград, 2017.
21. Немысова Е.А., Каюкова Л.Н. *Хантыйские загадки (казымский и сургутский диалекты)*. Ханты-Мансийск: Полиграфист, 2007.
22. Соловар В.Н. Хантыйская загадка. *Исследования по этнографии и фольклору народов Северо-Западной Сибири*. А.А. Буркин, В.Н. Соловар. 2-е изд., доп. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017: 321 – 324. Available at: <https://oiupir.ru/sites/default/files/all.pdf>

## References

1. Svetlichnaya T.Yu., Efimova O.V. 'Etnoprioritetnyy cvet sovremennoy russkoj lingvokultury. *Problemy sovremennoy nauki*. 2014; 14: 75 – 82. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22958672>
2. Bogordaeva A.A. Cvetovaya simvolika v traditsionnoj odezhde obskikh ugrov. *Vestnik arheologii, antropologii i 'etnografii*. 1999; 2: 98 – 104.
3. Berlin B., Kay P. *Basic color terms: their universality and evolution*. Berkeley, CA: University of California Press, 1969.
4. Kay P., Berlin B., Maffi L., Merrifield W.R., Cook R.S. *The world color survey*. Stanford, Calif: CSLI Publications, 2009. Available at: <https://web.stanford.edu/group/cslipublications/cslipublications/site/9781575864150.shtml>
5. Nikanne U. *Conceptual semantics*. In *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 2008: 1 – 21. Available at: <https://doi.org/10.1075/cal.23>
6. Wierzbicka A. *The semantics of colour: A new paradigm. Progress in Colour Studies*. Vol. 1 of Language and Culture. Amsterdam: John Benjamins, 2006: 1 – 24. Available at: <https://epdf.pub/progress-in-colour-studies-volume-i-language-and-culture.html>
7. Uusküla M., Bimler D. How Universal Are Focal Colors After All: A Different Methodology. *Color Language and Color Categorization*. Cambridge Scholars Publishing, 2016: 2 – 40. Available at: <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/63373>
8. Uusküla U., Hollman L., Sutrop U. Basic colour terms in five Finno-Ugric languages and Estonian sign language: a comparative study. *ESUKA – JEFUL*, 3-1, 2012: 47–86. Available at: <http://jeful.ut.ee/public/files/Uuskula,%20Hollman,%20Sutrop%2047-86.pdf>
9. Szeverényi S. Color Terms in Nganasan. *Color Language and Color Categorization*. Cambridge Scholars Publishing, 2016: 115 – 141. Available at: <https://www.cambridgescholars.com/download/sample/63373>
10. Kasevich V.B. *Semantika. Sintaksis. Morfologiya*. Moskva: Glavnaya redakciya vostochnoj literatury izdatel'stva «Nauka», 1988.
11. Kulmezina V.M. Nekotorye sposoby cvetootobrazheniya u obskikh ugrov. *Etnokul'turnye processy v Zapadnoj Sibiri*. Tomsk: Tom. un-t, 1983: 124 – 128.
12. Spodina V.I. Cvet i ego mesto v geosimvolike. *Vestnik ugrovedeniya*. 2013; 1 (12): 143–156.
13. Taligina N.M. Cvetovaya klassifikaciya u hantov. *Obskie ugry*: Materialy II Sibirskogo simpoziuma «Kul'turnoe nasledie narodov Zapadnoj Sibiri». Tobol'sk – Omsk: OmGPU, 1999: 197 – 199.
14. Cheremisina K.P. Simvolika osnovnoj cvetovoj triady v sootvetstvii s trehchlenным делением Вселенной в хантыйской культуре. *Vestnik arheologii, antropologii i 'etnografii*. 2009; 10: 113 – 115.
15. Cheremisina K.P. Filosofiya cvetovospriyatiya v mirovozzrenii hanty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; 328: 59 – 62.
16. Shyanova A.A. Semanticheskaya struktura slov, oboznachayushchih beliy cvet v hantyskom yazyke. *Vestnik ugrovedeniya*. 2018; Т. 8; № 4: 683 – 693.
17. Solovar V.N., Kumaeva M.V. Fragmenty koncepta «priroda» v yazykovoj kartine mira: na materiale obsko-ugorskih yazykov. *Voprosy uralistiki*. 2014: 485 – 497. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22423313>
18. Yuzhaninova M.V. Ispol'zovanie cvetov v ornamente yuzhnykh hantov. *Rol' Tobol'ska v osvoenii Sibiri*. Tobol'sk, 1987: 43 – 44.
19. Sokolova Z.P. *Hanty i mansi: vzglyad iz XXI veka*: monografiya. Moskva: Nauka, 2009. Available at: <http://iea-ras.ru/index.php?go=Files&in=view&id=306>
20. *Diialektologicheskij atlas uralskikh yazykov, rasprostranennykh na territorii Yamalo-Nenetskogo avtonomnogo okruga*. Pod obshej redakcie N.B. Koshkarevoj. N.B. Koshkareva, E.V. Kashkin, Yu.B. Koryakov i dr. Izdatel'skij Dom ROST-DOAFK Kaliningrad, 2017.
21. Nemysova E.A., Kayukova L.N. *Hantyskie zagadki (kazym'skij i surgut'skij dialekty)*. Hanty-Mansijsk: Poligrafist, 2007.
22. Solovar V.N. Hantyskaya zagadka. *Issledovaniya po 'etnografii i fol'kloru narodov Severo-Zapadnoj Sibiri*. A.A. Burykin, V.N. Solovar. 2-e izd., dop. Tyumen': OOO «FORMAT», 2017: 321 – 324. Available at: <https://oiupir.ru/sites/default/files/all.pdf>

Статья поступила в редакцию 01.08.19

УДК 81'373

Yakimov P.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: [pyakimov@mail.ru](mailto:pyakimov@mail.ru)

**LEXEMES ICON, IMAGE AND FACE IN RUSSIAN.** The article presents lexicographic material (historical, etymological, modern explanatory dictionaries) which shows meanings of the lexemes *icon*, *image* and *face*, on the other hand, having various semantic structure, on the one hand, these are semantically close lexemes. For specification of all potential of the semantic structure of the analyzed lexemes the author addresses theological, philosophical and historical texts; for identification of existence/lack of a religious component of value in structure of lexemes – to the Russian associative dictionary. It is revealed that nominative functions of lexemes *an icon* – *an image* – *a face* in terms of the embodiment of a religious picture of the world in modern Russian are not isomorphic. These lexemes differ in degree of general meaning, the lexeme *an icon* is more generalized: *an icon* – 'Christ Redeemer's image, the Mother of God, saints; reproduction of plots of sacred texts'; *an image* – 'Christ Redeemer's image, the Mother of God, saints'; *a face* – 'the image of the person on icons'.

**Key words:** lexeme, sema, icon, image, face, lexicographic analysis, lexical structure of word, religious component of meaning.

П.А. Якимов, канд. пед. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, E-mail: [pyakimov@mail.ru](mailto:pyakimov@mail.ru)

## ЛЕКСЕМЫ ИКОНА, ОБРАЗ И ЛИК В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье проанализирован лексикографический материал (исторические, этимологические, современные толковые словари), который позволяет говорить о семантическом наполнении, с одной стороны, близких по значению лексем икона, образ и лик, с другой стороны, имеющих различную семантическую структуру. Для уточнения всех потенциальных семантических структур анализируемых лексем автор статьи обращается к богословским, философским и историческим текстам; для выявления наличия/отсутствия религиозного компонента значения в структуре лексем – к русскому ассоциативному

словарю. Выявлено, что номинативные функции лексем *икона* – *образ* – *лик* с точки зрения воплощения религиозной картины мира в современном русском языке неизоморфны. Данные лексемы отличаются степенью обобщенности значения, лексема *икона* является более обобщенной: *икона* – «изображение Спасителя, Богоматери, святых угодников; воспроизведение сюжетов священных текстов»; *образ* – «изображение Спасителя, Богоматери, святых угодников»; *лик* – «изображение лица на иконах».

**Ключевые слова:** лексема, сема, икона, образ, лик, лексикографический анализ, лексическая структура слова, религиозный компонент значения.

Лексемы *икона*, *образ*, *лик* являются достаточно частотными как в текстах религиозного дискурса, так и в поэтических текстах, воплощающих религиозную тематику. При этом они находят в весьма сложном взаимодействии. Очевидным и необходимым представляется анализ лексической структуры данных лексем, нахождение общего и различного в их сематическом составе, что определило цель данного исследования.

Лексема *икона*, по данным «Русского семантического словаря», входит в состав группы номинаций «Предметы, связанные с богослужением, с культовыми обрядами» большого класса слов, называющих артефакты. Несмотря на то, что в разговорной речи лексема *икона* получила переносное значение («перен., обычно с отриц. То (тот), к чему (к кому) следует относиться с пиететом <...> (о том, к чему-кому-н. можно относиться критически, без безусловного преклонения; разг. Модный теоретик – не икона)» [1, с. 568]), в большинстве словарей современного русского языка она представлена как моносемант. Составители толковых словарей указывают лишь одно лексическое значение с архисемой «образ, изображение», непосредственно связанной с этимологией (от греч. εἰκών – «образ, изображение» [2, с. 268]). При этом в словарные дефиниции, эксплицирующие значение данной лексемы, включаются указания на назначение предмета: «предмет поклонения» [3, с. 295], «изображение, являющееся у верующих предметом поклонения» [4, с. 276]; на отнесенность предмета к конкретной религии: «у православных и католиков (также в некоторых других религиях)» [5, с. 376], «освященное церковью и являющееся предметом поклонения у христиан» [6, с. 342]; на то, кто изображен: «изображение какого-нибудь святого лица» [7, с. 286], «живописное изображение Бога, святого или святых» [3, с. 295], «живописное изображение лика Спасителя, Богоматери, святых угодников и небесных сил» [8, с. 129; 9, с. 661].

Как указывают исторические словари, лексема *икона* в древнерусском языке начинает употребляться с XI века (хотя и говорить о том, что данная лексема не использовалась в текстах древнерусского языка ранее, начиная со времени принятия христианства, достаточно сложно). Хотя в греческом языке этимон не имел прямой связи с религиозной картиной мира (εἰκών восходит к греческому εἶναι «имею сходство», «похожу на к.-л.», «кажусь правильным» [6, с. 342]), в древнерусском языке данная лексема использовалась для лексического воплощения религиозных представлений: 1. «живописное изображение»: «персыи ц(с)рь прехитра иконьника посла, «ко рожышагос# и родившюю написавъ иконоу, к нему принесе» (Хроника Георгия Амартола, XI в., в сп. XIII – XIV вв.); 2. «икона, образ»: «иконѣ хвѣ и прѣчисты» –го матере и всѣхъ стыхъ –го съ вѣроу чьсть въздавай» (Изборник Святослава, 1076) [цит. по: 10, с. 137]. В польском языке для обозначения священного образа католики используют словосочетание obraz święty, а православные слово ikona [6, с. 342].

Отметим некоторые выявленные несоответствия словарных дефиниций сигнификативному и денотативному значению лексемы.

В большинстве толковых словарей указывается на то, чей лик изображен на иконе: лик Бога, Богородицы, святого; однако существует разновидность икон, представляющих евангельские сюжеты (об этом сказано только в дефиниции «Русского семантического словаря» [1, с. 376]). Как утверждают интернет-источники по иконографии и иконоведению, «христианское творчество предполагает ограниченное количество сюжетов, а также разрешает и даже способствует созданию тождественных копий известных икон»; «с формальной точки зрения иконные сюжеты делятся на канонические и неканонические, но со временем каноны меняются, расширяются, появляются новые образы и сюжеты, чем мы стали свидетелями – за последние двадцать лет русское православие пополнилось множеством новых сюжетов и новых святых, для которых были разработаны новые иконографические типы» [11].

Икона представляет собой вещественный носитель святости. Как отмечал С.С. Аверинцев, «в иконе православие видит не условное изображение, но предметное раскрытие сверхчувственного, гарантирующее подлинность связи с божеством» [цит. по: 12, с. 110]. Толковые словари отмечают только одну функцию иконы – «Является предметом поклонения», однако функциональность иконы значительно шире: в энциклопедии «Русская философия» указываются семь функций иконы – обрядовая, экспрессивно-психологическая, нравственная, символическая, чудотворная, эстетическая, созерцательная [13, с. 286]. В.В. Лепахин называет 20 функций иконы – догматическая, вероучительная, познавательная, свидетельская, проповедническая, храмовая, антропологическая, богословская, историческая, воинская, напominательная, посредническая, родовая (семейная), хозяйственная, прикладная, священо-эмоциональная, молитвенная, чудотворная, эстетическая, литературная [14].

Как видно из приведенных выше примеров дефиниций, авторы словарей указывают на особую технику исполнения иконы – «живописное изображение», несмотря на то, что существуют и иные техники – вышивка, мозаика, вязание, плетение и т. п.

Таким образом, более полная дефиниция лексемы в современном русском языке должна выглядеть следующим образом: *икона* – живописное произведение или произведение, выполненное в иной технике (вышивка, мозаика, вязание и т. п.), представляющее образ Христа, Богоматери, апостолов, святых или воспроизводящее сюжеты священных текстов (благовещение, вход Господень в Иерусалим, Воскресение Лазаря и др.); *икона* является неотъемлемой частью богослужения в ряде религий

Близкой по значению к лексеме *икона*, согласно толковым словарям и словарям синонимов, являются лексема *образ*:

«ОБРАЗ<sup>2</sup>, -а, мн. образá, м. То же, что *икона*. В углу перед тяжелым образом в серебряном окладе теплилась лампадка. Тургенев, Хорь и Калиныч» [15, с. 560].

«2. Образ, а, мн. образа, -ов, м. Икона. Перед кивотом, наполненным старинными образами, теплилась золотая лампада. Пушкин. Пик. дама. [Варвара] Вот она ему теперь и надает приказов, один другого грозней, да потом к образу поведет, побожиться заставит, что все так точно он и сделает, как приказано. А. Остр. Гроза <...>» [16, с. 358].

«ОБРАЗ<sup>2</sup> см. икона» [17, с. 277].

«Образ, икона, лик. Образ-складень» [18].

То же подтверждают и результаты психолингвистических экспериментов: согласно данным русского ассоциативного словаря, лексема *образ* является реакцией к стимулу *икона*, соответственно, лексема *икона* является реакцией к стимулу *образ*. Большинство реакций к стимулу *образ* не имеет никакого отношения к религиозной картине мира, исключая дважды указанную лексему *икона*, дважды – лик и один раз – Мадонна (остальные реакции, например, жизни (7), героя (5), девушки (5), мысли (4), человека (4) и пр.).

Исторически лексема *образ* не содержала в себе религиозного компонента значения: «Др.-рус. (с XI в.) и ст.сл. образъ – «вид», «облик», «изображение», «икона», «способ» <...> О.-с. \*obrazъ. Корень \*razъ, тот же, что в о.-с. \*raziti и (на другой ступени вокализма) в о.-с. \*rězati. И.-е. корень \*rēgъ-: \*rēgъ – «рвать», «ломать», «нарушать» (Pokorny, I, 1181). Старшее знач. О.-с. \*obrazъ – «нечто новое получившее (новый) облик или определенный вид» [6, с. 558]. Как отмечал И.И. Срезневский, лексема *образ* в значении «икона» в древнерусском языке имела отличное начертание от современного омонима *образ* «вид, образ»: первый имел в начале слова букву ш, а второй – о (шбразъ и образъ [19, с. 540]).

Лексема *образ* активно использовалась в первичных религиозных текстах вместо (иногда вместе) лексемы *икона*. В.В. Лепахин отмечает, что лексема *икона*, еще в греческом языке обозначала «и материальное (изображение), и духовное (мысленный образ) в их органичной неразрывной взаимосвязи» [20]. Для доказательства взаимозаменяемости данных лексем в русском языке исследователь приводит цитаты из Священного Писания: «И сказал Бог: сотворим человека по образу нашему...» (Быт. 1:26); «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию сотворил его» (Быт. 1:27); «ибо человек создан по образу Божию» (Быт. 9:6). Как можно заметить, данные примеры не являются бесспорным доказательством синонимичности данных лексем, поскольку ни одно издание Библийского текста не дает варианта с лексемой *икона*. Более доказательными, на наш взгляд, являются примеры, приведенные в «Материалах для словаря древнерусского языка по письменным памятникам», составленным И.И. Срезневским: «Начѣть образъ пицьць пьсати. Жит. Феод. XI в. Зрѣ на икону на шбразъ Влчнь. Пов. вр. л. 6523 г. В иконахъ, се же есть, о образѣхъ. Io. езд. Бог. 301 <...> Иже первѣ дьрз(н)увъ бжствныи разорити шбразы, многъмъ числѣмъ преидолѣти възлюбѣ. Жит. Феод. Студ. Л. 38 <...>» [19, с. 541].

Лексема *образ*, несмотря на частотность в религиозных текстах [21], является более обобщенной. В современных текстах религиозной тематики она функционирует как семантический вариант лексемы *икона* значительно реже. Анализ немногочисленных тексты, в лексической структуре которых имеется лексема *образ*, представленных на сайте pravoslavie.ru, позволяет сделать вывод о том, что данная лексема эксплицирует, с одной стороны, воображаемое представление об облике кого-либо (например, «Жена-мироносица: подлинный образ равноапостольной Марии Магдалины», «Распятие. Образ смерти или образ торжества над смертью» и пр.) или о порядке, складе чего-либо (например, «Психолог: СМИ пропагандируют нездоровый образ жизни и ведут к неврозам», «Митрополит Сианиты Павел: Бесчеловечность – образ жизни современной Европы» и пр.), с другой стороны, знание об иконе (например, «Образ Богородицы чудесным образом проявился на стене храма», «Зарайский образ святителя Николая возвращен Русской Православной Церкви», «Образ Христа чудесным образом уцелел в православном храме Мосула», «Образ Христа на Туринской Плащанице и палестинская гомография» и пр.). При этом вторая оппозиция представляется наиболее интересной, поскольку данная лексема обозначает не всякую икону, а только икону с изображением Спасителя, Богородицы или святого.

Лексема *лик* – еще один лексический вариант лексемы *икона*: «Икона, образ, лик, боги, Божье милосердие» [18, с. 433]. Данная лексема, как и описанные нами ранее лексемы, с позиции современной языковой системы характеризуется лексико-семантической сложностью. Во-первых, данная лексема входит в омонимический ряд:

«ЛИК», -а, м. 1. *Трад.-поэт.* Лицо. *Бледней снегов был нежный лик, В очах дрожали слезы.* Лермонтов, Аул Бастунджи. *В последний раз печально и влюбленно Ладейников взглянул на милый лик. И поезд тронулся.* Заболоцкий, Ладейников. 2. Изображение лица на иконах. *Солдаты и офицеры несли большую, с чёрным ликом – икону.* Л. Толстой, Война и мир. *Охру особенно любили в старину, ею писали лики, поля иконы и часто – фон.* Соловухин, чёрные доски. 3. *перен.* Внешний вид, облик (солнца, луны, земли). *Вдруг увидя Младой деурогий лик луны На небе с левой стороны, Она дрожала и бледнела.* Пушкин, Евгений Онегин. – *Лик земли вечно переменчив.* А. Кожевников, Живая вода» [15, с. 182].

«ЛИК», -а, м. *Устар.* Собрание, сонм (святых, ангелов, духов и т. п.). *К гробику Подвел меня старик: – Молись, чтоб к лику ангелов Господь причислил Демущу!* Н. Некрасов, Кому на Руси жить хорошо» [15, с. 182], во-вторых, как видно из приведенного примера, одна из лексем-омонимов многозначная.

Как мы видим, в современном сознании данная лексема более актуальна в традиционно-поэтическом значении. Это же подтверждается и данными других

толковых словарей, например, в 17-ти томном академическом словаре в качестве основного значения дается «*Устар., поэт.* То же что и *лицо* (в 1-м знач.)» [22, с. 218], при этом указывается семантическое варьирование в пределах указанного значения «*|| изображение (скульптура или живописное) лица божества, святого. [Владимир] на вновь воздвигнутый Перунов лик глядел.* Рылеев, Владимир. *Там день и ночь горит лампада Пред ликом деви пресвятой.* Пушкин, Бахч. фонтан. *Солдаты и офицеры несли большую, с чёрным ликом в окладе, икону.* Л. Толстой, Война и мир» [22, с. 218]. Ценность данной дефиниции в том, что в ней даётся уточнение о характере изображения лица «скульптурное или живописное».

Согласно данным «Русского ассоциативного словаря» [23], лексемы *икона* у большинства респондентов ассоциируются с Богом, церковью, религией, лексема *лик* – значительно реже, а лексема *образ* – в единичных случаях [23].

Таким образом, номинативные функции синонимов *икона* – *образ* – *лик* с точки зрения воплощения религиозной картины мира в современном русском языке неизоморфны. Данные лексемы отличаются степенью обобщенности значения, лексема *икона* является более обобщенной: *икона* – «изображение Спасителя, Богородицы, святых угодников; воспроизведение сюжетов священных текстов»; *образ* – «изображение Спасителя, Богородицы, святых угодников»; *лик* – «изображение лица на иконах»

#### Библиографический список

1. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений.* Москва: Азбуковник, 2003. Т. 3.
2. Преображенский А. *Этимологический словарь русского языка.* Москва: Типография Г. Листера и Д. Савко, 1910 – 1914; Т. 1.
3. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов.* Под общей редакцией акад. Н.Ю. Шведовой. Москва: Азбуковник, 2011.
4. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 т. Москва. Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1957; Т. 5.
5. *Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений.* Москва: Азбуковник, 2003; Т. 2.
6. Черных П.Я. *Историко-этимологический словарь современного русского языка:* в 2 т. Москва: Русский язык, 1999; Т. 1.
7. *Словарь Академии Российской:* в 6 частях. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1790; Ч. 2.
8. *Словарь церковно-славянского и русского языка:* в 4 т. Санкт-Петербург: Императорская академия наук, 1847; Т. 1.
9. Даль В. И. *Толковый словарь живого великорусского языка:* в 4 т. Москва: Типография Т. Риска, у мясницких ворот. Дом Воейкова № 2, 1866; Т. 1.
10. *Словарь древнерусского языка (XI – XVI вв.):* в 10 томах. Москва, 1991; Т. 4.
11. *Сюжеты икон.* Available at: <http://ikonoved.rf/syuzhety/>
12. *Религии народов современной России: Словарь.* Москва: Республика, 2002.
13. *Русская философия: Энциклопедия.* Под общей редакцией М.А. Маслина. Москва: Алгоритм, 2007.
14. Лепяхин В.В. *Функции иконы.* Available at: <http://www.portal-slovo.ru/art/35905.php>
15. *Словарь русского языка:* в 4-х томах. Москва: Рус. яз., 1999; Т. 2.
16. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 томах. Москва – Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1957; Т. 8.
17. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка.* Москва, 2001.
18. Абрамов Н.А. *Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений.* Москва: Русские словари, 1999.
19. Срезневский И.И. *Материалы для словаря древне-русского языка:* в 3 томах. Санкт-Петербург: Типография Императорской Академии наук, 1912; Т. 2.
20. Лепяхин В.В. *Икона и образ.* Available at: <http://www.portal-slovo.ru/art/35882.php>
21. Мишланов В.А. Диалогичность церковно-религиозных текстов. *Вестник Пермского университета.* 2010; Вып. 6 (12).
22. *Словарь современного русского литературного языка:* в 17 томах. Москва – Ленинград: Издательство Академии Наук СССР, 1957; Т. 8.
23. Караулов Ю.Н. *Русский ассоциативный словарь.* Available at: <http://tesaurus.ru/dict/>

#### References

1. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovij slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij.* Moskva: Azbukovnik, 2003. T. 3.
2. Preobrazhenskij A. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka.* Moskva: Tipografiya G. Listera i D. Savko, 1910 – 1914; T. 1.
3. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka s vklucheniem svedenij o proisshozhdenii slov.* Pod obshej redakciej akad. N.Yu. Shvedovoj. Moskva: Azbukovnik, 2011.
4. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 t. Moskva. Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1957; T. 5.
5. *Russkij semanticheskij slovar'. Tolkovij slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij.* Moskva: Azbukovnik, 2003; T. 2.
6. Chernyh P.Ya. *Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka:* v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 1999; T. 1.
7. *Slovar' Akademii Rossijskoj:* v 6 chastyah. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1790; Ch. 2.
8. *Slovar' cerkovno-slavyanskogo i russkogo yazyka:* v 4 t. Sankt-Peterburg: Imperatorskaya akademiya nauk, 1847; T. 1.
9. Dal' V. I. *Tolkovij slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka:* v 4 t. Moskva: Tipografiya T. Ris', u myasnichikh vorot. Dom Voejkova № 2, 1866; T. 1.
10. *Slovar' drevnerusskogo yazyka (XI – XVI vv.):* v 10 tomah. Moskva, 1991; T. 4.
11. *Syuzhety ikon.* Available at: <http://ikonoved.rf/syuzhety/>
12. *Religii narodov sovremennoj Rossii: Slovar'.* Moskva: Respublika, 2002.
13. *Russkaya filosofiya: 'Enciklopediya.* Pod obshej redakciej M.A. Maslina. Moskva: Algoritm, 2007.
14. Lepahin V.V. *Funkcii ikony.* Available at: <http://www.portal-slovo.ru/art/35905.php>
15. *Slovar' russkogo yazyka:* v 4-h tomah. Moskva: Rus. yaz., 1999; T. 2.
16. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 tomah. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1957; T. 8.
17. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka.* Moskva, 2001.
18. Abramov N.A. *Slovar' russkikh sinonimov i shodnyh po smyslu vyrazhenij.* Moskva: Russkie slovari, 1999.
19. Sreznevskij I.I. *Materialy dlya slovary drevne-russkogo yazyka:* v 3 tomah. Sankt-Peterburg: Tipografiya Imperatorskoj Akademii nauk, 1912; T. 2.
20. Lepahin V.V. *Ikona i obraz.* Available at: <http://www.portal-slovo.ru/art/35882.php>
21. Mishlanov V.A. Dialogichnost' cerkovno-religioznykh tekstov. *Vestnik Permskogo universiteta.* 2010; Vyp. 6 (12).
22. *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka:* v 17 tomah. Moskva – Leningrad: Izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR, 1957; T. 8.
23. Karaulov Yu.N. *Russkij asociativnyj slovar'.* Available at: <http://tesaurus.ru/dict/>

Статья поступила в редакцию 30.07.19

УДК 811.351

**Shikhalieva Sh.H.,** Doctor of Sciences (Philology), Dagestan Science Centre of the Russian Academy of Sciences, leading scientific researcher of Lexicology and lexicography Institute of science (Makhachkala, Russia), E-mail: [sh\\_shikhalieva@mail.ru](mailto:sh_shikhalieva@mail.ru)  
**Nurmagomedova T.G.,** postgraduate, Department of Daghestani languages, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: [toma\\_1702@mail.ru](mailto:toma_1702@mail.ru)

**CORPUS OF KANDIK DIALECT OF TABASARAN AND GRAMMATICAL TEXTS LAYOUT.** In this article, the research of Kandij dialect of the Tabasaran language is presented. The article interprets pragmatic status of Tabasaran speech articulation with Tabasaran components of the national language. The identified differences of the dialect confirm relevant illustrative materials of writers and poets, who write in Kandik. Expanding functions of native speech is produced mainly in

the special terms of morphology. A method of modeling of the Tabasaran literary language is implemented by stylistic stratification "language/dialect/govor" found in Kandik writers.

**Key words:** cultural peculiarities, society, ethno-national speech, southern and Northern dialects, Tabasaran dialect, dialect of village of Kandik, speech writer.

**С.Х. Шихалиева**, д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник Отдела лексикологии и лексикографии, Дагестанский научный центр РАН, г. Махачкала, E-mail: sh\_shihaliyeva@mail.ru

**Т.Г. Нурмагомедова**, аспирант каф. дагестанских языков, Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: toma\_1702@mail.ru

## КОРПУС КАНДИКСКОГО ГОВОРА ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА И ГРАММАТИЧЕСКАЯ РАЗМЕТКА ТЕКСТОВ

В данной статье обсуждается процедура пополнения корпусных данных кандикского говора табасаранского языка и разрабатывается методология моделирования формы табасаранского литературного языка в онлайн-словаре. Метод исследования корпуса языка складывается в компонентах стилистического расслоения «земледельческая лексика ↔ язык писателя», а нитрикская диалектная лексика с информационной оценкой кандикского говора рассматривается и в речи носителей села Кандик, и в авторской лексике писателей (уроженцев с. Кандик). Расширение функций Национального корпуса табасаранского языка вырабатывается в терминах социального стереотипа «язык /диалект /говор» и рассматривается в грамматическом анализаторе корпуса кандикского говора.

**Ключевые слова:** культурные особенности, социум, этно-национальная речь, южное и северное наречие, земледельческая лексика, говор села Кандик, речь писателя.

### Введение

Перспектива развития Национального корпуса табасаранского языка реализуется профессиональными лингвистами не совсем обычными инструментами: прежде чем использовать готовый электронный корпус табасаранского языка необходимо помнить о некоторых внешних обстоятельствах иного подхода – пополнения языка художественной литературы и языка говоров.

Одним из путей выхода лексики литературного языка за пределы корпуса диалектов является использование лексики диалектов в языке художественной литературы. В языке художественной литературы воздействию подвергаются не только словарный состав, но также звуковая и грамматическая система диалектов и говоров. Диалектная лексика может использоваться и в речи носителей села Кандик, и в речи писателей (уроженцев с. Кандик). Исследование кандикского говора, функционирующего в разговорной речи, интерпретируется следующим сообщением: земледельческая лексика кандикского говора представлена в языке художественной литературы табасаранскими писателями – Б. Митаровым, М. Митаровым, Б. Ханмагомедовым, Г. Омаровой. Произведения Б. Митарова,

М. Митарова, Г. Омаровой пополняют корпус текстов кандикского говора и являются престижными репрезентантами унифицированных норм табасаранской стилистики [1]. В их произведениях литературный язык имеет перспективу исследования информационного измерения (рис. 1) (см. <https://tabasaran.webonary.org/browse/tabasaran-russian/>).

### Методы исследования и основная часть

Вместе с тем, на наш взгляд, само разграничение качественного и количественного информационного измерения требуют некоторых уточнений. Методология информационного измерения качественной лексики разработана в компьютерной программе FLEx. В целях систематизации терминов качественной лексики актуализируем информационные измерения кандикского говора в компьютерной программе FLEx. Основная лексическая база имен в кандикском говоре различается специальными аффиксами – *ap* с согласным исходом [2, с. 23]. См. таблицу 1.

Формат имен существительных с аффиксом *-йир* кандикского говора систематизируется в базе литературного языка [3, с. 13]. См. таблицу 2.

The screenshot shows the FieldWorks Language Explorer software interface. The main window displays a table with columns for 'Инф.', 'Исходник', 'Gloss', 'Анализировать', 'Разметка', 'Вид печати', and 'Схема текста'. The table contains data for the word 'хьабди' (xibdi) and its various forms. The 'Lexicon' panel on the left shows a list of words and their grammatical information. The 'Grammar' panel on the right shows a list of grammatical rules and their application to the text.

Рис. 1. Грамматическая разметка текста на табасаранском языке

Таблица 1

Нитрикский диалект и база табасаранского литературного языка

Единственное ч.	Множественное ч.
1	Хил «долина» хал-ар «долины»
2	К1ул «вершина» к1ул-ар «вершины»
3	Жил «земля» жил-ар «земли»
4	Гьар «дерево» гьар-ар «деревья»
5	Хяд «звезда» хяд-ар «звезды»

Таблица 2

Кандикский говор	Единственное ч.	Множественное ч.
1	дагъ «гора»	дагъ-лар «горы»
2	мейва «овощ»	мейв-йир «овощи»
3	Тепе «холм»	Теп-йир «холмы»
4	Кюкю «цветок»	Кюк-йир «цветы»
5	Багъ «сад»	Багъ-лар «сады»
6	Йимиш «фрукт»	Йими-шар «фрукты»

Обработка текстов с грамматической разметкой аффиксов -ар предполагает разделение «диалект/говор» под влиянием корневых гласных уь (ю), э (е) переходит в эр (ер) [4, с. 121]. См. таблицу 3.

Таблица 3

Нитрикский диалект		Кандикский говор	
Единственное ч.	Множественное ч.	Единственное ч.	Множественное ч.
Уьл «хлеб»	Уьл-ер «хлеба»	Уьл «хлеб»	Уьл-ер «хлеба»
Гьул «море»	Гьул-лер «моря»	Гьул «море»	Гьул-лер «моря»
Кюл «ветка»	Кюл-ер «ветки»	Кюл «ветка»	Кюл-ер «ветки»
Сес «голос»	Сес-ер «голоса»	Сес «голос»	Сес-ер «голоса»
Пеъ «курица»	Пе-эр «куры»	Пеъ «курица»	Пе-эр «куры»
Шейъ «вещь»	Шей-эр «вещи»	Шейъ «вещь»	Шей-эр «вещи»

Варианты двух типов имён существительных с согласным исходом различают грамматические признаки словоформ -уь (ю) и аь (я) -ар в -аьр [5, с. 61]. См. таблицу 4.

Таблица 4

Нитрикский диалект		Кандикский говор	
Единственное ч.	Множественное ч.	Единственное ч.	Множественное ч.
Нюрх «полба»	Нюр-яр «полбы»	Нюрх «полба»	Нюр-яр «полбы»
Бяъ «крик»	Бя-аьр «крики»	Бяъ «крик»	Бя-аьр «крики»
Люкь «орел»	Люкь-яр «орлы»	Люкь «орел»	Люкь-яр «орлы»
Мяхъв «дуб»	Мяхъв-яр «дубы»	Мяхъв «дуб»	Мяхъв-яр «дубы»
Мяляхъв «червь»	Мяляхъв-яр «черви»	Мяляхъв «червь»	Мяляхъв-яр «черви»

В кандикском говоре следует разграничить грамматические признаки земледельческой лексики с суффиксами множественного числа -лар, -лер: дагъ «гора» – дагълар, багъ – багълар, чюль «степь» – чюллер, сел «поток», селлер «потоки» [6, с. 17].

Грамматический анализатор корпуса как перспектива описания закономерных вариантных явлений разграничивает и иные подходы разметки формантов категории числа [7]: См. таблицу 5.

Таблица 5

Нитрикский диалект	Кандикский говор
к1ул – голова	к1ул – вершина
хил – рука	хил- долина
швеъдин бацар – лапы (медведя)	швеъдин бацар – папоротник
хазран булах – топоним	хазран булах – беличий колодец

При образовании форм множественного числа фразеологические уровни кандикского говора получают лексическую интерпретацию. При образовании формы множественного числа варианты лексического уровня упорядочивают форму сильной и слабой позиции [8, с. 32]: См. таблицу 6.

Таблица 6

Нитрикский диалект	Кандикский говор
Единственное число	Множественное число
беълi – черешня	беъл(и)йiр
ляхiн – работа	ляхнiр
кюкiо – цветок	кюкiйiр
игiн – жатва	игнiр

Система стереотипов лексического и фразеологического уровня упорядочивает культурные феномены метафоры «единственное число/множественное число». В них словоформы фразеологического уровня помогают упорядочить парсер грамматического анализатора (рис. 2).

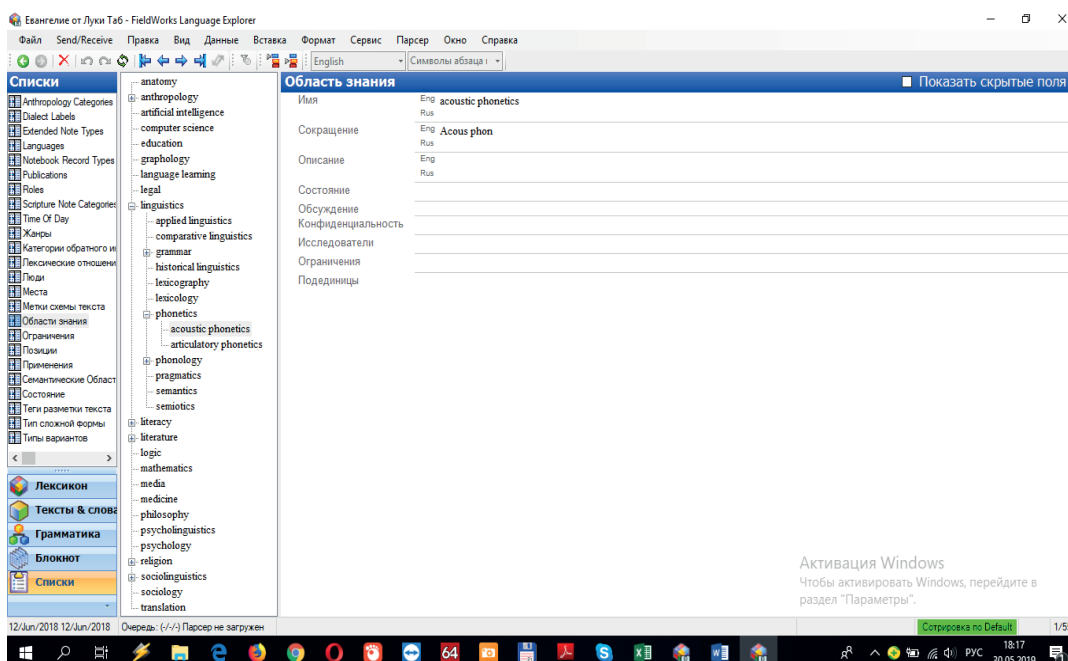


Рис. 2. Парсер грамматического анализатора

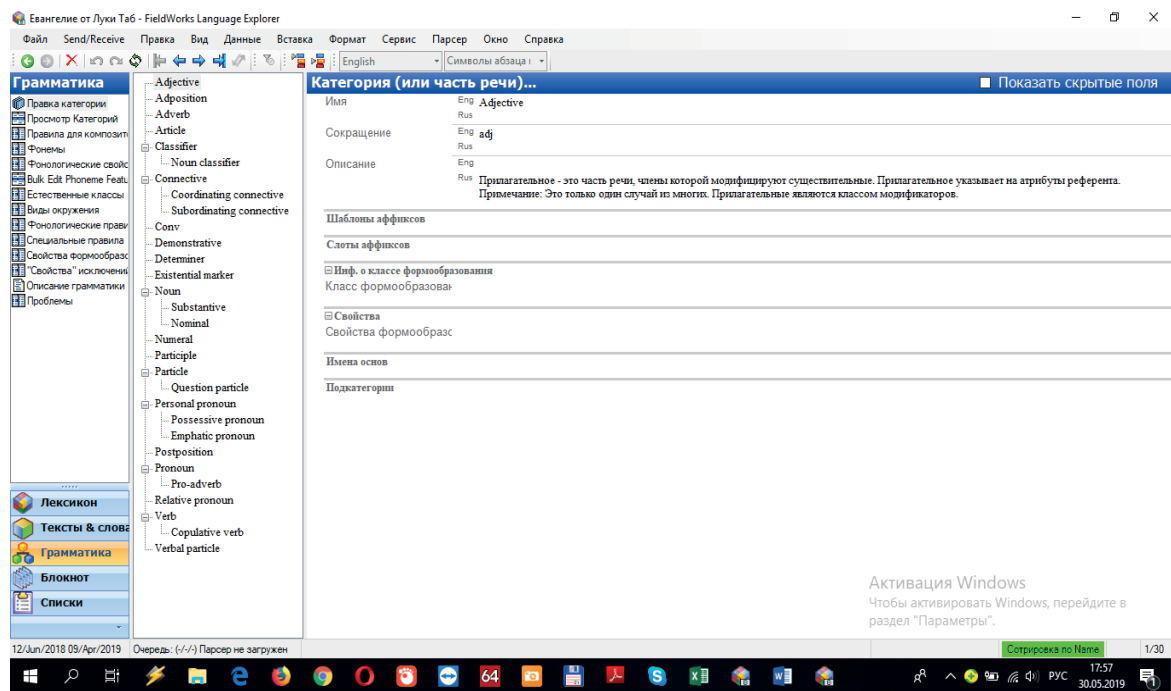


Рис. 3. Грамматическая сводка словоформ

Этот же процесс разметки признаков табасаранского литературного языка обнаруживается при упорядочении грамматических словоформ множественного числа и в других говорах нитрикского диалекта [9, с. 27]: См. таблицу 7.

Таблица 7

Нитрикский диалект	Кандикский говор
Кюкю «цветок»	Гъизилгъюл «роза»
Булах «родник»	Штун клул «родник»
Тум «семья»	Мая «семья»

Перспектива развития Национального корпуса табасаранского языка посредством пополнения лексики кандикского говора нитрикского диалекта представляется прагматической логикой – разметкой словоформ литературного табасаранского языка (рис. 3).

Из данного на рис. 3 лексикографического комментария, очевидно, что в кандикском говоре множественное число образуется соответствующей служебной морфемой [10, с. 3]. В частности, прагматическое значение выявляется в лексемах земледельческой терминологии кандикского говора.

В корпусе кандикского говора лексемы земледельческой терминологии упорядочивают узус и форм единственного, и множественного числа. См. таблицу 8.

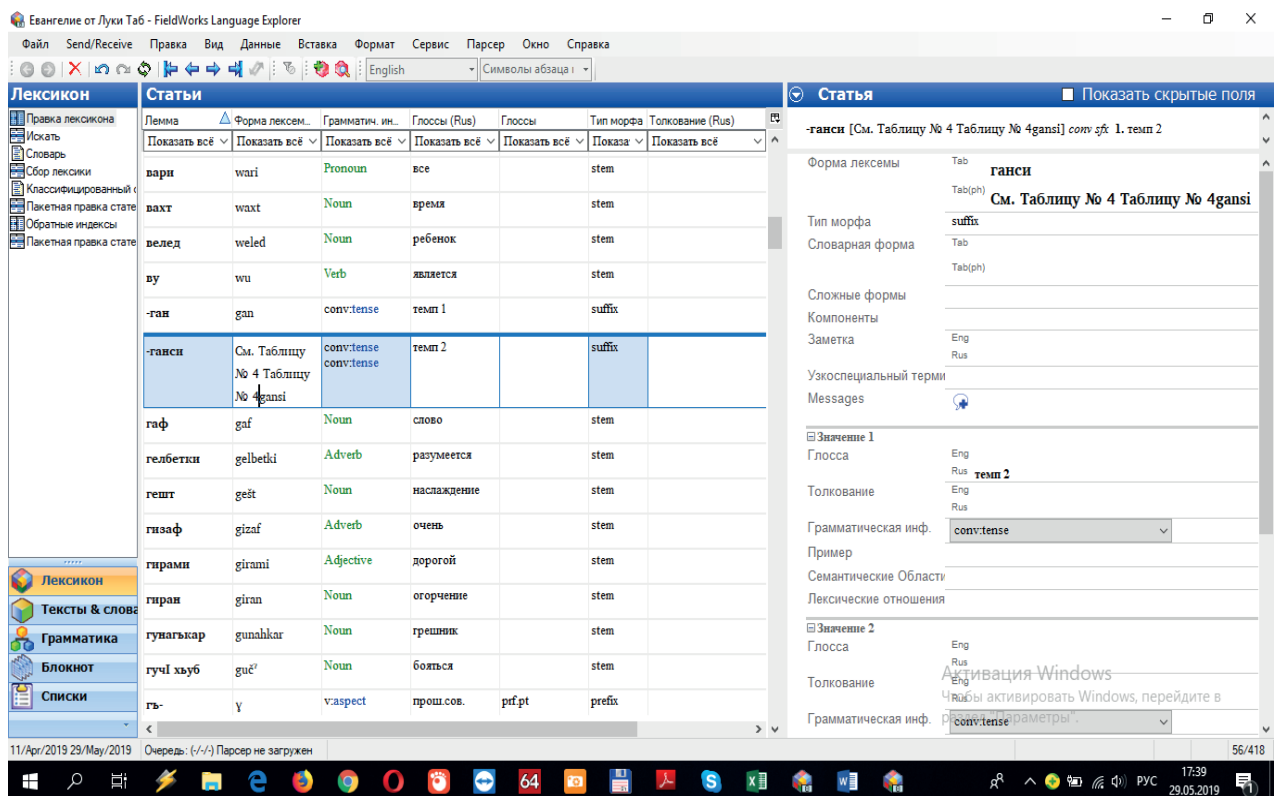


Рис. 4. Лексическая правка текстов и их комментарии на табасаранском, русском и английском языках

Таблица 8

Кандикский говор	
Единственное число	Множественное число
майдан «поляна»	майдн-ар
бегьер «урожай»	бегьер-ар
швеь «медведь»	швеь-эр
нир «река»	ни-рар
балугь «сельдь»	балугь-ар
сил «кабан»	сил-ар

## Библиографический список

1. Алексеев М.Е., Загиров В.М. *Школьный этимологический словарь табасаранского языка*. Махачкала, 1992.
2. Загиров В.М. О лексикализации форм множественного числа в языках лезгинской группы. *Категория числа в дагестанских языках*. ИИЯЛ. Махачкала, 1985.
3. Загиров В.М. *Лексика табасаранского языка*. Махачкала, 1981.
4. Гаджиев Г.Н., Ханмагомедов Б.Г.-К. *Орфографический словарь табасаранского языка*. Махачкала, 1989.
5. Курбанов К.К. *Морфология табасаранского языка*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986. 110 с.
6. Курбанов К.К. *Грамматические классы слов табасаранского языка*. Махачкала: Изд-во ДГУ, 1995.
7. Курбанов К.К. *Грамматический очерк табасаранского языка (в Табасаранско-русском словаре)*. Москва, 2001.
8. Шихалиева С.Х. *Некоторые вопросы глагола в табасаранском языке: учебное пособие*. Махачкала: ДГПУ, 1995.
9. Шихалиева С.Х. *Глагол табасаранского языка*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2005.
10. Шихалиева С.Х. *Словосочетания в табасаранском языке*. Махачкала, 2010.

## References

1. Alekseev M.E., Zagirov V.M. *Shkol'nyj 'etimologicheskij slovar' tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 1992.
2. Zagirov V.M. O leksikalizacii form mnozhestvennogo chisla v yazykah lezginsoj grupy. *Kategorija chisla v dagestanskij yazykah*. Ilyal. Mahachkala, 1985.
3. Zagirov V.M. *Leksika tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala. 1981.
4. Gadzhiev G.N., Hanmagomedov B.G.-K. *Orfograficheskij slovar' tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala, 1989.
5. Kurbanov K.K. *Morfologiya tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1986. 110 s.
6. Kurbanov K.K. *Grammaticheskie klassy slov tabasaranskogo yazyka*. Mahachkala: Izd-vo DGU, 1995.
7. Kurbanov K.K. *Grammaticheskij ocherk tabasaranskogo yazyka (v Tabasaransko-russkom slovare)*. Moskva, 2001.
8. Shihaliyeva S.H. *Nekotorye voprosy glagola v tabasaranskom yazyke: uchebnoe posobie*. Mahachkala: DGPU, 1995.
9. Shihaliyeva S.H. *Glagol tabasaranskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskij nauk. Mahachkala: IYALI DNC RAN, 2005.
10. Shihaliyeva S.H. *Slovosochetaniya v tabasaranskom yazyke*. Mahachkala, 2010.

Статья поступила в редакцию 16.07.19

УДК 894.612.8 Агаев-31

**Gadzhimuradova T.E.**, Candidate of Sciences (Philology), Senior Lecturer of Dagestan State University (Makhachkala, Russia),

E-mail: uzlipat066@mail.ru

**Bidirkhanov Z.S.**, MA student, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: uzlipat066@mail.ru

**THE CITY OF THE SUN AS A SYSTEM OF SPACE AND SPIRITUAL COORDINATES IN THE NOVEL BY A. AGAEV "THE SPLIT SUN"**. The article discusses features of the chronotope of the novel "The Split Sun" by Agha Agayev, a famous Dagestan scholar, public figure, critic, literary critic, prose writer. There is a writer attraction to the mythical time of the first creation, to the pagan worldview, embodied in the symbolic image of the eternal contemplator – the Sun. An attempt is made to show features of functioning of an ideal state structure – the City of the Sun. It is traced how the writer at the same time creates and destroys the myth about the possibility of the existence of an ideal utopian space. There is a parallel drawn with the antiutopia "City of the Sun" by Tommaso Campanella. "The Split Sun" refers to the little-studied works of the writer. The aspect of the study proposed by the authors of the article seems highly relevant.

**Key words:** novel, antiutopia, symbolism, chronotope, poetics of space.

**Т.Э. Гаджимурадова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

**З.С. Бидирханов**, магистрант, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru

## ГОРОД СОЛНЦА КАК СИСТЕМА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ДУХОВНЫХ КООРДИНАТ В РОМАНЕ А. АГАЕВА «РАСКОЛОТОЕ СОЛНЦЕ»

В статье рассматриваются особенности хронотопа романа «Расколотое солнце» Ахеда Агаева, известного дагестанского ученого, общественного деятеля, критика, литературоведа, прозаика. Отмечается тяготение писателя к мифическому времени первотворения, к языческому мировоззрению, воплощенному в символическом образе вечного созерцателя – Солнца. В романе Агаева утопическая идея Города Солнца и последующая её трансформация в антиутопию реализована во вставной мифической легенде, повествующей о «Стране Девяти Братьев», стоящих у истоков данного народа и общества с его Солнечным городом. Доисторическая эпоха, изображаемая в легенде, является аналогией обычной тоталитарной системы, существующей согласно жестким «нормативам» некоего единого центра. Не приняв установленные родоплеменным обществом правила, Лисам и Асми сбежали и попытались устроить свою судьбу в незапятнанном человеческой деятельностью и его порочными помыслами краю, на лоне чистой девственной природы, которая и стала ареной борьбы добра со злом для будущего Города Солнца. Образ солнечного города, символизирующий несбыточные мечты о райской жизни на земле, противопоставлен Большой и Малой столицам, в которых, в отличие от основного действующего пространства, жизнь протекает в обычном, размеренном ритме. Однако корни зла, покровительство таким, как Бегов, находятся именно в недрах Столиц. За их, казалось бы, благоприятным ликом скрывается алчная сущность политической элиты, тоталитарного государства в пору его процветания и одновременно упадка. Предпринята попытка показать особенности функционирования идеального государственного устройства – Города Солнца. Прослеживается, как писатель одновременно создаёт и разрушает миф о возможности существования идеального утопического пространства. Проводится параллель с антиутопией – «Городом Солнца» Томмазо Кампанеллы. «Расколотое солнце» относится к малоизученным произведениям писателя. Предложенный авторами статьи аспект исследования представляется весьма актуальным.

**Ключевые слова:** роман, антиутопия, символика, хронотоп, поэтика пространства.

## Введение

Роман лезгинского писателя Ахеда Агаева «Расколотое солнце» вышел в свет в непростое для страны время (конец 80-х годов XX века). События, происходившие в обществе, отражаются в чувствах автора, оказывая большое влияние на замысел произведения. И не случайно роман приобретает черты антиутопии.

Интерес писателей к антиутопиям обостряется в самые кризисные, переломные моменты жизни, когда подвергаются сомнению или отвергаются общепринятые нормы и ценности, а новые еще находятся в процессе реализации, нуждаются в осмыслении и проверке временем, и к ним нужно привыкнуть. Роман «Расколотое солнце» никогда не рассматривался в фокусе авангарда, однако его структурная специфика соотносится с общими для него тенденциями: деконструкцией и переосмыслением жанровых моделей, с одной стороны, и тяготением к дорационалистическому сознанию, «мифическому времени первотворения», к языческому мировоззрению, воплощенному в символическом образе «вечного» созерцателя – Солнца, с другой.

В основном утопии и антиутопии призваны изобразить идеальное государственное устройство, и главным действующим образом здесь выступает именно «торос». Ахед Агаев, создав великолепный с художественной точки зрения образ такого пространства – Город Солнца (и не только, поскольку события разворачиваются и в других «утопических» пространственных границах), отдает первенство человеческому фактору. По Агаеву, не государство, а человек творит историю. Традиционное для антиутопий абстрактное изображение человека и его судьбы на фоне общей государственной идеи не находит должного отражения в творчестве Агаева, который удачно интерпретирует данный жанр в стиле искушенного философа-аналитика, знатока человеческих душ, непревзойденного психолога и по совместительству выразителя народной мысли [1 – 5].

Атрибутом основного бытийного пространства романного мира становится Город Солнца, сконструированный по модели идеального места проживания народа, обновленный идеей социалистического равенства, находящийся под влиянием большого авторитета, начальника садоводческого треста «Фрукты Салмура» – Бегова.

## Основное содержание статьи

«Город Солнца» – условное название поселения, образованного путем частичного переселения жителей девяти горных сел с типичными «солнечными» названиями (Саракъяр, Къверакъяр, Пуракъяр, Къуракъяр, Варакъяр, Руракъяр, Иракъяр, Муъжракъяр, Къуракъяр). До поры до времени в единстве мирно и радостно живут эти переселенцы. Как говорится в романе, этому «поселению» такого названия никто и никогда официально не давал, и городом оно тоже является условно. Тем не менее, жители гордятся своим «городом», обособляя себя от сельских собратьев, которые «отстают» от них в социальном и духовно-нравственном отношении [1, с. 52–53].

«Город Солнца» Агаева – символ консолидации отдельных населенных пунктов с общими древними корнями. Недаром в повествование вводится легенда о «Стране Девяти Братьев» [2]. В течение многих веков лезгинский народ находился в религиозной, политической и экономической зависимости от восточных народов, которые старались отнять у него идентичность, внося свои коррективы в генетику, быт и культуру. Не случайно автор акцентирует внимание на родословной Бегова, в жилах которого текла пришлая арабская кровь, которая, слившись с местной лезгинской, образовала «несовместимую едуку смесь». Возможно, причиной неравноправия и несправедливости в многоэтничном обществе являются нарушения в генетическом коде, вносимые пришельцами. С момента исламизации народа оказавшиеся у власти династии творили зло, оправдывая его своим божественным происхождением, вгоняли народную волю и права в «темный угол» религиозных догм. Революция призвана была вытолкнуть народ из грязной трясины жлепороков, освободить от многовековых «бекских» оков.

Пожалуй, ни одна антиутопия или утопия не обходится без такого единого пространственного центра, как некий «Город» – мечты обывателей, который в конечном итоге становится местом их упадка. Такой «Город» входит и в личное пространство героев, играет с их судьбами, делает их чуждыми исконным понятиям, многовековым традициям. Утопия (от греч. *υ* – нет, *topos* – место, т. е. «место, которого нет (несуществующее место)»; или же: *eu* – благо, *topos* – место, т. е. «благословенное место») – жанр литературы, основанный на изображении несуществующего идеального общества или государства. Однако утопия, неминуемо переходя в антиутопию, приобретает «земные» очертания, из нее исчезает сказочность, мечты и желания о прекращении попадают в безысходную трясины, и слово «несуществующее» здесь имеет условное значение, поскольку обычно пародируется (не с комической точки зрения) вполне реальное, существующее (существовавшее), но затерявшееся в потоке сознания, времени и пространства общество. Некоторые исследователи (Э. Блох, Х. Ортега-и-Гассет, П. Тиллих, А. Нойзюсс) трактуют утопию, как интенцию, органично присущую человеческому сознанию в качестве мечты, желания, а другие (Л. Геллер, М. Нике) определяют утопию, исходя из ключевых ее критериев: радикального разрыва с настоящим и коллективного характера идеала или утопической цели [3].

«Город Солнца», находясь вне реального пространства, и даже вне реального времени (поскольку точное время в повествовании не указывается), отвечает основному признаку утопии, то есть места, которого официально не существует. Такое определение подкрепляется идеей социалистического общества

со свойственными ему идеалами, которые автор пытается развеять, ссылаясь на существовавшие в нем пороки, такие, как коррупция, доносы, расточительство, заигрывания с должностями и т. д., не говоря уже о духовно-нравственных пороках человека. Роман имеет трагический конец, хотя автор и пытается его скрыть под оптимистической маской «солнечного благосостояния», которое даже в «расколоте» виде представляется для главного героя единственно возможным ориентиром в жизни.

Вымышленными в романе являются не только «Солнечный город» и девять «солнечных» сел, но и другие географические наименования. Так, в романное повествование входит безымянная «Большая столица», именуемая и как «Къелен шегьер» («Соленный город»), и как «Кылин шегьер» («Главный город»). Корневая морфема «сол», созвучная латинскому «солнцу», прочно закреплена в композиционном строе произведения, проходит через все пространственные границы повествования («Къелен гъул» («Соленное море»), «Салмурская долина» и др.). Автор умело использует аллюзивный прием для реализации оригинального замысла романа, который основан на многоликом «солнечном» образе.

Социально-нравственный, политический, экономический пласт антиутопии реализуется на уровне местного чиновничьего аппарата, в работу которого изредка «вмешивается» столичная иерархия, показывая свое «нахальное» безразличие к молве жителей горной страны, порождая беззаконие и хаос, давая широту полномочий коррупционерам и вора в законе.

Идея и название «Города Солнца» Агаева тесно пересекается с утопической идеей «Города Солнца» итальянского монаха-доминиканца Томмазо Кампанеллы, в произведении которого повествование строится на диалоге морехода, вернувшегося из плавания, с хозяином гостиницы. Мореход рассказывает ему об удивительной стране, в которой он побывал, подробно описывает ее политическое и социальное устройство. Утопический трактат Кампанеллы – свидетельство расколота душевного состояния священника, загнавшего себя в «темное царство» религиозного аскетизма, лишившего себя радостей земной жизни, пытавшегося найти выход в утопических мечтах о свободе, равенстве и справедливости в пределах ирреального мира. Возможно, этот мотив изначально и дал толчок творческому замыслу лезгинского философа, который на фоне коммунистической реальности, гордо заявлявшей о равенстве и справедливости для всех, захотел показать негативные стороны такого общественного устройства.

В произведении итальянского монаха имена героев не называются. В романе Агаева нет конкретных географических названий, они определяются вездесущим именем Солнца. У Кампанеллы «Солнце» – верховное божество, и в государстве, описываемом в его утопии, исповедуется религия Солнца: «И под видом Солнца они созерцают и познают Бога, называя Солнце образом, ликом и живым изваянием Бога, от коего на все находящееся под ним истекает свет, тепло, жизнь, животельные силы и всякие блага...» [4].

До поры до времени первые поселенцы находят здесь сказочный рай в земном воплощении. С рождением девяти сыновей-близнецов происходят чудеса – природные силы сами подчиняются воле предков «Солнечной страны». Природные богатства раскиданы повсюду. Со всех сторон обтекают животные, собираясь вокруг хижин роженицы. Дикие животные возводят жилище, дают пропитание. Есть даже эпизод о том, как медведь, сняв с себя шкуру, отдает ее родителям девяти богатырей. Сыновья получают одно на всех имя – Солнце – в честь верховного божества, которому поклоняются родители [1, с. 38–39].

Однако со временем благополучию Лисама и Асми приходит конец. Утопический мир двух влюбленных оборачивается адским пламенем, не оставившим даже следа от их беззащитных тел [1, с. 45]. Природа в легенде имеет сакральное значение, она священна и обладает волшебной силой. С древнейших времен человек знает, что он бессилен перед ее силами. Человек – её дитя, и именно ей решать, какова будет его судьба на земном пространстве. Бессилие перед природными катаклизмами древний человек воспринимает весьма смиренно, видя в них божественное предначертание. Лисам и Асми покорно ждут своей участи, более того, они призывают богов, все высшие силы, принять их в качестве жертвы [1, с. 41]. Природные силы безжалостны к мужчине и женщине, они с большим удовольствием принимают принесенную жертву.

Единство братского союза также разрушается. Женщина, внедрившись в быт братьев, начинает управлять не только мужскими низменными инстинктами, но и разумом, внося в братское единство раздор и смуту, разрывая духовную связь между ними. Расколотое на куски Солнце символизирует давнее трещину братского единства. Истоки этого «солнечного» пространства, как продукта человеческой цивилизации, уходят в доисторическую эпоху, в первобытнообщинное патриархальное общество, над которым постепенно начинает доминировать «матриархальность». По воле возвышенных стихий, небесных богов, братья должны создать идеальное общество – Город Солнца – место утопической мечты философа. В романе помимо Города Солнца, который считается десятым, действия разворачиваются и в девяти Солнечных селах. Десять Солнечных населенных пунктов идентичны десяти небесным пространствам в «Божественной комедии» Данте Алигьери, если рассмотреть их с точки зрения солнечного мотива [5]. Однако за внешним благополучием жизни поселян скрывается социально-общественная нестабильность. Рай на Земле невозможен, и никакие общественно-политические установки не могут побороть пороки человека, который всегда будет перечить судьбе. С приходом советской власти новые населенные пункты призваны были улучшить быт и изменить нрав народа, угнетенного мно-

говековым бесправием и религиозными догмами. И в этом смысле мотив «города-мечты» итальянского мыслителя находит свое воплощение в творении лезгинского философа. Однако, исходя из принципа, что «за всякой добротой всегда следует, или даже скрывается зло», автор «Расколотого солнца» изменяет блаженным мечтам Кампанеллы. Жизнь в «Городе Солнца», благодаря «стараниям» Бегова, в один миг превращается в хаос. Город и окрестные села охвачены «темным облаком» смуты, превращающей безоблачную жизнь обновленного социализмом народа в «раскаленные до предела угли». В «Солнечном городе» царят вандализм и беззаконие; начинаются грабежи, поджоги, насильственные действия. Даже свадьбы оборачиваются кровавой бойней. Актам вандализма подвергаются и сады села Шестое Солнце, жители которого в порыве гнева начинают мстить жителям Первого и Второго Солнца. По слухам, молодые люди Пятого Солнца ограбили магазины коммерсантов Шестого Солнца. В отместку молодёжь Шестого совершает акты насилия в отношении коммерсантов Пятого Солнца, разрушает и поджигает их магазины. «Город Солнца» напоминает арену боевых действий, повсюду слышны выстрелы из ружей, от которых даже птицам некуда деться. Жизнь превращается в хаос, происходят природные катаклизмы, обостряются сердечные и другие болезни. Утопические мечты тонут в «холодной трясине» антиутопии, и таков итог Агаевского переосмысления многострадальной эпохи, основанной на лжи и предательстве. Все эти кровавые события происходят в зимнее время, когда солнечные силы иссякли, и они не в состоянии оказать теплого содействия в светлых начинаниях [1, с. 227]. Особо странно выглядит появление коммерсантов, частных магазинов, когда на дворе коммунизм. Но не стоит забывать, что перед читателем антиутопия, со свойственным ей вы-

мысленным ходом событий, атрибутами повествования, взглядом на будущее. В романе описываются события, которые произойдут значительно позже, когда развалится СССР и будет процветать «рэкетирство», воинственный национализм, нетерпимость и прочие пороки нового «демократического» государства, атрибутами которого становятся и «азан» (призыв к обязательной молитве), звучащий с минарета, и выстрелы из ружей. Внешний фон, на котором развивается драма жизни, содержит благоприятные условия для существования человечества. «Живите да радуйтесь, счастья и любви Вам, земляне!» Однако не все так просто. За человеческой душой стоит страшная сила, именуемая эгоизмом. Человек подвергается немислимым пыткам, превращает окружающее его пространство в хаос. Мучительный процесс порабощения человека злом также освещается все тем же могущественным Солнцем.

#### Выводы

Таким образом, через все повествование лейтмотивом проходит символический образ могущественного Солнца, с которым связаны и пространственные границы, и место действия, и моменты личной жизни, и топонимика, и антропонимика. Солнце в философском смысле этого слова – глобальное всевидящее око, которое творит, судит, дает, забирает. Космическому светилу отводится роль верховного божества, которое предопределяет судьбу человечества. По мнению повествователя, именно Солнце, как источник естественного света и тепла, в состоянии победить мировое зло, одарить теплом замерзшую в темноте заблудшую душу, озарить светом запутавшиеся во лжи мысли. Образ Солнца реализуется в образе Города Солнца – места утопической мечты народа, символа его единства.

#### Библиографический список

1. Агаев А.Г. *Расколотое солнце*. Махачкала, 1993. На лезг. яз.
2. Гашаров Г.Г. *Лезгинская литература: история и современность*. Махачкала, 1998.
3. Сысоев Г.Д. *Соотношение утопии и антиутопии в утопической традиции*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1996.
4. Кампанелла Т. *Город Солнца. Утопический роман XVII–XVIII вв.* Москва, 1971.
5. Данте Алигьери. *Божественная комедия*. Перевод М. Лозинского. Москва, 1982.

#### References

1. Agaev A.G. *Raskolotoe solnce*. Mahachkala, 1993. Na lezg. yaz.
2. Gasharov G.G. *Lezginskaya literatura: istoriya i sovremennost'*. Mahachkala, 1998.
3. Sysoev G.D. *Sootnoshenie utopii i antiutopii v utopicheskoy tradicii*. Voronezh: Izd-vo VGU, 1996.
4. Campanella T. *Gorod Solnca. Utopicheskij roman XVII–XVIII vv.* Moskva, 1971.
5. Dante Alig'eri. *Bozhestvennaya komediya*. Perevod M. Lozinskogo. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 03.08.19

УДК 821

**Maevsky S.S.**, postgraduate, Belarusian State University, Department of Applied Linguistics (Minsk, Belarus), E-mail: maevskiiss@gmail.com

**KEYBOARD SIMULATOR IN ADAPTIVE ELR OF RUSSIAN LANGUAGE.** In this article the concepts of computer simulator and keyboard simulator are analyzed; their place among computer linguodidactics is determined and the feasibility of using computer keyboard simulators in adaptive electronic learning resources in Russian is substantiated. Exercises that promote the development of keyboard writing skills in Russian are proposed as well as the methodology for finding material for these exercises. Types of exercises of the keyboard simulator, which allow students to develop a variety of skills in Russian writing are considered. A keyboard training simulator is very flexible with methodological perspective of technology and can be applied to solve many linguodidactic tasks associated with teaching writing or listening.

**Key words:** keyboard simulator, computer simulator, electronic learning resource, adaptive learning.

**С.С. Маевский**, аспирант каф. прикладной лингвистики, Белорусский государственный университет, г. Минск, E-mail: maevskiiss@gmail.com

## КЛАВИАТУРНЫЙ ТРЕНАЖЁР В АДАПТИВНОМ ЭОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

В статье проанализированы понятия «компьютерный тренажёр» и «клавиатурный тренажёр», определено их место среди средств компьютерной лингводидактики, обоснована целесообразность применения компьютерных клавиатурных тренажёров в адаптивных электронных образовательных ресурсах по русскому языку. Предложены упражнения, способствующие развитию навыков клавиатурного письма на русском языке, а также методика нахождения материала для данных упражнений. Рассмотрены типы упражнений клавиатурного тренажёра, позволяющие обучающемуся развить разнообразные навыки владения русской письменной речью. Клавиатурный тренажёр – очень гибкая с методической точки зрения технология и может быть применена для решения множества лингводидактических задач, связанных с обучением письму или аудированию.

**Ключевые слова:** клавиатурный тренажёр, компьютерный тренажёр, электронный образовательный ресурс, адаптивное обучение.

#### Введение

Компьютерный тренажёр – средство обучения, появление которого на рынке образовательных услуг совпадает с зарождением компьютерной дидактики. Данное обстоятельство закономерно: применение в той или иной области человеческой деятельности навыков, поддающихся рутинной тренировке, достаточно хорошо может быть смоделировано компьютером и в системном виде предложено обучающемуся. Развиваясь, компьютерная дидактика находила как возможности применения новых технологий для разработки компьютерных тренажёров, так и новые способы применения уже созданных систем. Особое место компьютерные тренажёры занимают в адаптивных системах обучения, т. к. такие

системы, по сути, сами являются масштабными тренажёрами, которые, помимо выполнения чисто тренирующей функции, способны предлагать обучающемуся собственную траекторию обучения, составленную исходя из его возможностей и предпочтений.

Несмотря на развитость современных систем распознавания и синтеза речи и широкое распространение средств аудио- и видеосвязи, основной формой человеко-машинного взаимодействия остаётся «письменная» (текстовая) форма. С необходимостью применения навыка клавиатурного письма, учащиеся сталкиваются постоянно, будь то выполнение ими упражнений в курсе дистанционного обучения или же коммуникация с преподавателем и между собой. Это

порождает новые требования к компьютерной грамотности обучаемого (в особенности, когда речь идёт об обучении языку), которые не всегда выполняются им должным образом самостоятельно. Достаточно развёрнуто, на наш взгляд, данная проблема охарактеризована в учебном пособии «Культура клавиатурного письма» М.С. Цветковой [1, с. 3]. В предисловии к своей работе автор пишет: «В настоящее время в области преподавания информатики много достижений, но остаётся нерешённой актуальная проблема: наличие значительного барьера при работе с компьютером, отсутствие у большинства учащихся школы культуры клавиатурного письма. Этот барьер не преодолен за 20 лет развития курса информатики в школе».

#### Основное содержание статьи

О возможности (и необходимости) применения компьютерных тренажёров – и, в частности, клавиатурных тренажёров, – в обучении языку говорит в своём пособии «Компьютерная лингводидактика» М.А. Бовтенко [2]. Данный тип учебных образовательных ресурсов на основании использования в образовательных целях технологических возможностей отнесён автором, наряду с обучающими и учебными моделирующими программами, к учебным компьютерным материалам, в которых информационные технологии используются для управления процессом обучения и организации деятельности обучающихся в *интерактивном* режиме. С нашей точки зрения, рекомендации к применению компьютерных тренажёров в обучении языкам (и, в частности, русскому языку) абсолютно оправданы, поскольку многие языковые процессы и явления поддаются моделированию и имитации с помощью компьютерных систем – а значит, есть возможность их всестороннего изучения путём интерактивного взаимодействия с ними.

Обратимся к «Большому толковому словарю» С.А. Кузнецова и к «Толковому словарю русского языка» С.И. Ожегова с целью установить значение слова «тренажёр»:

*Тренажёр – устройство для тренажа, тренировок* [3, с. 1341], [4, с. 648].

Более развёрнутое и точное определение находим в Большой советской энциклопедии: *Тренажёр (от англ. train — воспитывать, обучать, тренировать), учебно-тренировочное устройство для отработки рабочих навыков, выработки и совершенствования техники управления машиной (механизмом). <...> Тренажёры бывают простые, позволяющие обрабатывать отдельные элементы рабочих навыков и действий, и сложные, на которых обрабатывают комплекс действий* [5].

Как видно из данного определения, основная функция тренажёра – **отработка отдельно взятого навыка либо их комплекса**.

Поиск определения «Компьютерный тренажёр» в сети Интернет позволил выяснить тот факт, что основная сфера применения компьютерных тренажёров – производственная. Моделируя реальные физические, химические, информационные и др. процессы, тренажёры позволяют сократить расходы на обучение персонала и повысить его качество. В книге А.И. Башмакова и И.А. Башмакова «Разработка компьютерных учебников и обучающих систем» находим следующее определение компьютерного тренажёра:

*Компьютерный тренажёр (КТ) – КСО для выработки умений и навыков определённой деятельности, а также развития связанных с ней способностей* [6, с. 25]. Компьютерный тренажёр как компьютерное средство обучения решает следующие педагогические задачи [6, с. 22]:

- «Выработка умений и навыков решения типовых практических задач в данной предметной области;
- Выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных (нетиповых) проблемных ситуациях;
- Развитие способностей к определённым видам деятельности;
- Контроль и оценивание уровней знаний и умений».

Среди неосновных педагогических задач, решаемых компьютерными тренажёрами, также выделяются проведение учебно-исследовательских экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов и среды деятельности, а также восстановления знаний, умений и навыков (для редко встречающихся ситуаций, задач и технологических операций) [6].

В зависимости от решаемых педагогических задач авторы также подразделяют КСО на четыре класса: средства теоретической и технологической подготовки; средства практической подготовки; вспомогательные средства; комплексные средства.

Компьютерные тренажёры отнесены авторами к средствам практической подготовки. Какой бы ни была конечная цель использования клавиатурного тренажёра в обучении языку, важно, чтобы прежде всего выполнялось его основное предназначение – обучение клавиатурному письму на целевом языке.

Проблема включения в упражнения типичных сочетаний букв русского языка уже разрабатывалась некоторыми создателями обучающих программ – в частности, автором программы «Клавиатурный тренажёр АК» [7]. Данный тренажёр предлагает нестандартный метод и подход к обучению, предполагающий, в числе прочего, предоставление максимальной свободы при вводе текста. Как заявляет автор, им был произведён статистический подсчёт для выявления наиболее часто встречающихся комбинаций двух- и трёхбуквенных символов. Результаты исследования выложены автором в открытом доступе; тем не менее, нигде не указан ни материал, на котором проводилось исследование, ни способ проведения статистического подсчёта. Кроме того, максимальная частота встречаемости сочетаний букв, указанная автором, говорит о достаточно скромном

размере исходного материала. В связи с этим, для решения вопроса о включении в упражнения клавиатурного тренажёра наиболее типичных буквосочетаний русского языка нами предлагается более авторитетное исследование – «Новый частотный словарь русской лексики» авторов О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [8]. Данный словарь создан на основе данных Национального корпуса русского языка – текстов объёмом 100 млн. словоупотреблений. Методика, с помощью которой проводились статистические исследования, подробно описана во «Введении к современному частотному словарю русского языка» [9] и не вызывает у нас сомнений в своей достоверности. Два раздела указанного словаря – «Частотность букв русского алфавита» и «Частотность двухбуквенных сочетаний», – содержат исчерпывающую информацию о том, какие буквы и сочетания являются наиболее частотными в русском языке – а значит, наиболее востребованными для изучения в упражнениях клавиатурного тренажёра. Тем не менее, с нашей точки зрения, изучение расположения данных букв и буквосочетаний на клавиатуре необходимо чередовать с изучением общей раскладки клавиатуры. Делать это можно двумя путями: можно изучать клавиши в соответствии и очерёдности с рядом, в котором они расположены (как это реализовано в популярном тренажёре Stamina), или же изучать клавиши в соответствии и очерёдности с пальцами руки, с которыми они «закреплены» (как это реализовано в рассмотренной нами выше программе «Клавиатурный тренажёр АК»).

Частотность трёхбуквенных сочетаний – вопрос менее изученный, чем частотность двухбуквенных сочетаний. Тем не менее, некоторые данные по указанной проблеме можно отыскать в сети Интернет. Так, на сайте популярного клавиатурного тренажёра «Клавогонки» представлено два словаря с частотностью трёхбуквенных сочетаний от 1-го до 100-го и от 101-го до 300-го «места» соответственно [10; 11]. Ввиду того, что методика составления данных словарей не находится в открытом доступе, нами будет предложена собственная концепция решения проблемы определения частотности трёхбуквенных сочетаний, которую возможно реализовать программно на любом языке программирования высокого уровня. На вход программе подаётся объёмный текстовый массив. Программа производит вычитку материала по три символа со смещением на один символ после каждой итерации. В процессе данных итераций производится сравнение выявленного программой трёхбуквенного сочетания с данными таблицы базы данных, содержащие уже выявленные ранее сочетания. Изначально таблица пуста и состоит из трёх полей – «Сочетание», «Абсолютная частота» и «Ранг». Если сочетание, найденное программой, обнаружено ею в массиве текстов впервые, оно добавляется в виде записи в поле «Сочетание», а значение соответствующей ей записи поля «Абсолютная частота» становится равным 1. Если сочетание уже встречается в базе данных, значение соответствующей ему записи поля «Абсолютная частота» увеличивается на единицу. В конце всех итераций производится сортировка таблицы по полю «Абсолютная частота» с обновлением значения поля «Ранг», содержащего данные о месте, занимаемом буквосочетанием по абсолютной частоте. Лучше всего объявить данное поле с типом, аналогичным типу «Счётчик», присутствующим в СУБД Microsoft Access: это позволит производить его автоматическое обновление без написания для данной процедуры дополнительного кода. Указанная методика, помимо чисто трёхбуквенных сочетаний, позволяет также выявить сочетания типа «буква-пробел-буква», которые также являются релевантными для включения в упражнения клавиатурного тренажёра. Качество работы методики напрямую зависит от объёма и репрезентативности массива текстов, подаваемого программе на вход для обработки; также указанный алгоритм можно использовать на выборке из определённого количества наиболее частотных слов какого-либо частотного словаря.

Помимо сугубо статистических данных о частотности буквосочетаний в русском языке, при составлении упражнений на отработку навыков печати необходимо также учитывать наиболее типичные русские морфемы, которые, возможно, не столь частотны как буквосочетания, но активно используются в словообразовании. Это, например, глагольные приставки (про-, вы-, до-, пере-, недо-), уменьшительно-ласкательные и увеличительно-пренебрежительные суффиксы прилагательных (-ик-, -ек-, -еньк-, -юсеньк-, -ишк-, -онк-, -ёнк-, -ищ-), словообразовательные суффиксы причастий и деепричастий и т. д. Следующим шагом после отработки ввода букв и буквосочетаний для обучающегося должна стать отработка ввода целых слов. Указанное нами издание О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова содержит как общий частотный список лемм, так и сведения о частотности лемм по функциональным стилям (художественная литература, нехудожественная литература, публицистика, живая устная речь) и по частям речи. Все эти данные могут быть использованы для формирования базы для упражнений на отработку ввода слов. При этом изменяемые слова, естественно, могут (и должны) быть представлены в упражнениях как в начальной форме, так и в косвенных падежах.

Указанные выше в цитате из труда М.А. Бовтенко «специально составленные предложения, в которых встречаются максимальное количество различных букв» действительно, с нашей точки зрения, могут быть использованы в заключительных упражнениях на освоение компьютерной клавиатуры. Прежде всего, это русские панграммы (предложения, в которых используются все буквы алфавита) и разнобуквицы (слова и предложения, где каждая буква используется один раз). Достаточно большой список панграмм можно найти в одноимённом материале известного дизайнера Артемия Лебедева [12], списки разнобуквиц – на сайте Сергея Федина «Словомир» [13], а также в Интернет-блогах Бориса Бериева [14] и Владимира Гончарова [15]. Тем не менее, ввиду того, что панграммы и раз-

нобуквицы, как правило, малоценны с точки зрения своей семантической наполненности, использованием их в качестве итоговых упражнений разработчиками тренажёров не стоит увлекаться. Гораздо правильнее, с нашей точки зрения, будет вынести данные слова и предложения в отдельный раздел меню клавиатурного тренажёра, чтобы пользователи могли практиковаться в их наборе по собственному желанию.

Выше нами говорилось лишь о данных для упражнения на освоение клавиатуры. Тем не менее, возможности клавиатурных тренажёров при их использовании совместно с базами знаний в адаптивных электронных образовательных ресурсах по русскому языку могут быть гораздо шире, чем просто наработка механического навыка. Прежде всего, это касается возможности работы обучающихся как с аутентичными, так и со специально составленными текстами на русском языке. Последние могут быть найдены в специальных сборниках диктантов по русскому языку для студентов-иностранцев [16 – 18]. Для обеспечения адаптивности сборник аутентичных текстов в базе знаний должен включать в себя тексты различных функциональных стилей, обучающемуся в процессе работы с программой должна быть предложена возможность выбора между ними. Форма и способ отображения текста на экране должны соответствовать общим требованиям, предъявляемым к электронному тексту с точки зрения эргономичности.

Отработка орфографических навыков с помощью клавиатурного тренажёра, помимо применения аудиодиктантов, может быть также организована с помощью специальных упражнений, составленных на основе банка языковых единиц, присутствующего в базе знаний. Данные языковые единицы для организации подобного типа заданий должны быть размещены в базе знаний в виде своеобразного «словаря», хранящего пары типа «ключ – значение», где ключ – лексема с пропущенной орфограммой (место пропуска заменяется специальным символом, например, символом нижнего подчёркивания), а значение – лексема, написание которой соответствует правилам русского языка либо словарному варианту. Для организации автоматизированного создания упражнений на отработку отдельных орфографических тем каждая пара «ключ-значение» должна также содержать код, обозначающий возможность проверки лексемы по тому или иному правилу русского языка либо отсутствие такой возможности (означающее необходимость проверки написания лексемы по словарю). Количество слов с пропущенными орфограммами в каждом отдельном упражнении должно быть настраиваемым параметром, настройка которого в зависимости от того, в каком контексте используется упражнение (как часть некоего курса либо как часть самостоятельной подготовки обучающегося), должна быть осуществлена заранее на этапе проектирования компьютерного тренажёра либо оставлена на усмотрение пользователя; естественно, для стабильности работы программы рекомендуется ограничить максимальный объём используемых в каждом упражнении лексем из банка языковых единиц. При выведении результата выполнения упражнения на вставку орфограмм рекомендуется также использовать цветовое выделение правильных и неправильных пользовательских вариантов. Помимо вставки орфограмм, упражнение может быть организовано также следующим образом: обучающемуся предлагается ряд слов, каждое из которых записано либо верно, либо неверно, и ставится задача набрать данные слова на клавиатуре только в правильном варианте написания.

Одним из эффективных источников для подобного рода упражнений, может стать электронная версия «Русского орфографического словаря» профессора В.В. Лопатина, находящаяся в открытом доступе в архивах Интернет-форума «Говорим по-русски» [20]. Данный словарь ценен не только тем, что значителен по объёму (около 162000 статей), но и тем, что содержит редкоупотребительную лексику русского языка, которая может быть использована в упражнениях на проверку знаний по орфографии повышенной сложности.

Словарь В.В. Лопатина в электронном виде представлен в двух версиях: строго «орфографической», где указаны только правильные формы слов, и версией, содержащую дополнительную информацию о представленной в словаре лексике – в частности, о словарном ударении. Данное обстоятельство позволит использовать указанный словарь в качестве банка языковых единиц для создания упражнений для клавиатурного тренажёра на расстановку ударений. Ещё один вариант упражнений на вставку пропущенных букв при перепечатывании текста – вставка пропущенных морфем. В частности, данный тип упражнений хорошо подойдёт для освоения обучающимся значений русских глагольных префиксов, а также правильности написания суффиксов глагольных форм.

При перепечатывании текста пользователю может быть предложено вставлять на месте пропусков не только буквы и буквосочетания, но и целые слова. Хорошими рекомендациями как при традиционном, так и при электронном обучении пользуются упражнения на реконструкцию текста: пользователю предлагается текст с пропущенными в нём словами и ставится задача, пользуясь подсказками, восстановить его полностью. Данные подсказки могут быть как словесными (использование синонимов, толкований, описаний слов), так и графическими. Кроме того, возможна реализация подсказок программными средствами: например, пользователю по его запросу показывается количество букв в пропущенном слове либо раскрываются какие-либо пропущенные буквы (например, первая и последняя).

Особенно эффективным, с нашей точки зрения, использование клавиатурных тренажёров окажется при их применении для обучения числительным. Методика упражнений, позволяющих оказывать нужный педагогический эффект, достаточно проста: пользователю предлагается текст, в котором числительные записаны цифрами и при перепечатывании ставится задача самостоятельно употребить числительные в нужной падежной форме, набрав их словами. Технология, позволяющая выполнить данную операцию со всеми разрядами числительных, уже разработана нами и подробно описана в [21].

#### Выводы

Высказанные в настоящей статье идеи по использованию клавиатурного тренажёра в адаптивном электронном образовательном ресурсе по русскому языку, безусловно, не являются исчерпывающими. Клавиатурный тренажёр – очень гибкая с методической точки зрения технология и может быть применена для решения множества лингводидактических задач, связанных с обучением письму или аудированию. Помимо использования данных из базы знаний обучающего ресурса, применение дополнительных продвинутых технологий – например, систем синтеза речи по исходному тексту, – позволят многократно расширить педагогический потенциал применения клавиатурных тренажёров для обучения языку.

#### Библиографический список

1. Цветкова М.С. Богомолова О.Б. *Культура клавиатурного письма*: методическое пособие. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009.
2. Бовтенко М.А. *Компьютерная лингводидактика*: учебное пособие. Москва, 2005.
3. Кузнецов С.А. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург, 2000.
4. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2008.
5. Значение слова «Тренажёр» в Большой Советской Энциклопедии. *Большая Советская Энциклопедия*, БСЭ. Available at: <http://bse.sci-lib.com/article111974.html>
6. Башмаков А.И. *Разработка компьютерных учебников и обучающих систем*. Москва, 2003.
7. KAIU. Программа «Клавиатурный тренажёр АК». Available at: <http://kaiu.narod.ru/Ktak/Ktak.html>
8. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. *Новый частотный словарь русской лексики*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
9. Ляшевская О.Н. *Введение к частотному словарю современного русского языка*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.pdf>
10. *Трёхбукв. сочетания*. Available at: <http://klavogonki.ru/vocs/1462/>
11. *Трёхбукв. сочетания – 2*. Available at: <http://klavogonki.ru/vocs/7229/>
12. Лебедев А. *Панграммы*. Available at: <https://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/33/>
13. *РАЗНОБУКВИЦЫ*. Available at: <http://slovomir.narod.ru/slovarevo/ant/10.html>
14. Бериев Б. *Комбинаторика*. Разнобуквицы или панграммы. Available at: <https://www.stihi.ru/2016/04/15/5780>
15. Гончаров В. *Разнобуквицы 001-100. Анаграммы из 33 букв*. Available at: <https://proza.ru/2014/02/05/679>
16. Распопова Т.И. *Сборник диктантов и изложений. Приложение к учебнику русского языка «Время учить русский»*. Ч. I. Воронеж, 2004.
17. Ковалева К.В. и др. *Сборник диктантов по русскому языку для студентов-иностранцев*. Киев, 1969.
18. Знаменская Г.И. и др. *Русский язык как иностранный*. Сборник диктантов. Москва, 2014.
19. Greifnieder U. *The Influence of Audio Support on the Effectiveness of CALL*. ReCall, 1995; Vol. 7; № 2.
20. *Словари русского языка для скачивания*. Available at: <http://www.speakrus.ru/dict/>
21. Елисеева О.Е. Маевский С.С. Консультационный модуль адаптивного электронного образовательного ресурса по русскому языку для изучения количественных числительных. *Языковое и культурное взаимодействие: Узбекистан и Россия*: сборник науч. статей. Фергана, 2019.

#### References

1. Cvetkova M.S. Bogomolova O.B. *Kul'tura klaviaturnogo pis'ma*: metodicheskoe posobie. Moskva: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2009.
2. Bovtenko M.A. *Komp'yuternaya lingvodidaktika*: uchebnoe posobie. Moskva, 2005.
3. Kuznecov S.A. *Bo'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg, 2000.
4. Ozhegov S.I. *Tolkovij slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2008.
5. Znachenie slova "Trenazher" v Bo'shoj Sovetskoy 'Enciklopedii. *Bo'shaya Sovetskaya 'Enciklopediya*, BS'E. Available at: <http://bse.sci-lib.com/article111974.html>
6. Bashmakov A.I. *Razrabotka komp'yuternyh uchebnikov i obuchayushchih sistem*. Moskva, 2003.

7. KAIU. *Programma "Klaviaturnyj trenazher AK"*. Available at: <http://kaiu.narod.ru/Ktak/Ktak.html>
8. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. *Novyj chastotnyj slovar' russkoj leksiki*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
9. Lyashevskaya O.N. *Vvedenie k chastotnomu slovarju sovremennogo russkogo yazyka*. Available at: <http://dict.ruslang.ru/freq.pdf>
10. *Trehbukv. sochetaniya*. Available at: <http://klavogonki.ru/vocs/1462/>
11. *Trehbukv. sochetaniya* – 2. Available at: <http://klavogonki.ru/vocs/7229/>
12. Lebedev A. *Pangrammy*. Available at: <https://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/33/>
13. RAZNOBUKVIC.Y. Available at: <http://slovomir.narod.ru/slovarevo/ant/10.html>
14. Beriev B. *Kombinatorika. Raznobukvicy ili pangrammy*. Available at: <https://www.stihi.ru/2016/04/15/5780>
15. Goncharov V. *Raznobukvicy 001-100. Anagrammy iz 33 bukvy*. Available at: <https://proza.ru/2014/02/05/679>
16. Raspopova T.I. *Sbornik diktantov i izlozhenij. Prilozhenie k uchebniku russkogo yazyka «Vremya uchit' russkij»*. Ch. I. Voronezh, 2004.
17. Kovaleva K.V. i dr. *Sbornik diktantov po russkomu yazyku dlya studentov-inostrancev*. Kiev, 1969.
18. Znamenskaya G.I. i dr. *Russkij yazyk kak inostrannyj. Sbornik diktantov*. Moskva, 2014.
19. Greifnieder U. *The Influence of Audio Support on the Effectiveness of CALL*. ReCall, 1995; Vol. 7; № 2.
20. *Slovari russkogo yazyka dlya skachivaniya*. Available at: <http://www.speakrus.ru/dict/>
21. Eliseeva O.E. Maevskij S.S. *Konsul'tacionnyj modul' adaptivnogo elektronno obrazovatel'nogo resursa po russkomu yazyku dlya izucheniya kolichestvennyh chislitel'nyh. Yazykovoe i kul'turnoe vzaimodejstvie: Uzbekistan i Rossiya: sbornik nauch. statej. Fergana, 2019.*

Статья поступила в редакцию 15.08.19

УДК 821

**Mutaeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for ENF, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Alibekova D.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for ENF, Dagestan State University (Makhachkala, Russia),  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Zalevskaya T.E.**, senior teacher, Department of Foreign Languages for ENF, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERROGATIVE SENTENCES IN THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES.** Dargin language in semantic and structural terms compared with the Russian language is poorly studied. It is also obvious that the structure of a single sentence in it, as in any language, is complex in its own way, and this may be due to a certain extent to the mismatch of the meanings of certain linguistic units. Contrastive analysis of interrogative sentences in the Dargin and Russian languages is carried out for the first time. This comparison is quite relevant problem, for Dargin and Russian languages. It is also important to emphasize that in case of serious and deep development of the problem of syntax in the Dargin and Russian, Dargin interrogative sentence has still not been the subject of monographic study. The choice to compare these genetically unrelated languages is due to a number of reasons, and above all the practical need: understanding the semantic and structural features of the compared languages is necessary for the successful mastery of these languages, as well as for the qualified translation from one language to another. Comparative analysis of Dargin questions deals with the Russian will be useful not only for studying questions of its syntax, but also in teaching the syntax of the Russian language.

**Key words:** Dargin language, Russian language, comparative analysis, interrogative sentence, syntax, classification.

**С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Д.М. Алибекова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала,  
E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**Т.Е. Залевская**, ст. преп. каф. иностранных языков для ЕНФ, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Вопросительное предложение считается универсальной семантической категорией, выделяемой в ряду коммуникативных типов предложения, как с содер-  
жательной, так и с формальной точки зрения. Хотя круг формальных средств для выражения вопросов достаточно ограничен. Это интонация, порядок слов и вопросительные слова. У каждого языка свои своеобразные формы вопросительных предложений. Выбор для сопоставления этих генетически неродственных языков обусловлен целым рядом причин, и прежде всего практической потребностью: понимание семантических и структурных особенностей сопоставляемых языков необходимо для успешного овладения этими языками, а также для квалифицированного перевода с одного языка на другой. Сопоставительный анализ вопросительных предложений в даргинском и русском языках проводится в данной работе впервые. А такое сопоставление представляется достаточно актуальной проблемой, как для даргинского, так и для русского языков. Важно также подчеркнуть, что при серьезной и глубокой разработке данного вопроса синтаксиса в сопоставляемых языках, даргинское вопросительное предложение ещё не стало предметом изучения в монографическом плане. Контрастивный разбор вопросительного предложения даргинского языка с русским, несомненно, будет полезным и в изучении вопросов синтаксиса даргинского языка, и в преподавании синтаксиса русского языка в даргинаязычной аудитории.

**Ключевые слова:** даргинский язык, русский язык, сопоставительный анализ, вопросительное предложение, синтаксис, классификация.

### Введение

Даргинский язык в семантическом и структурном плане по сравнению с русским языком, изучен слабо. Очевидно, еще и то, что структура отдельного предложения в нем, как и в любом из языков, по-своему сложна, и этим в определенной степени может быть обусловлена несовпадение значений тех или других языковых единиц [1 – 8].

Как научное направление сопоставительный анализ разноструктурных языков возникло еще с середины прошлого века. Как отмечают исследователи «в связи с необходимостью дать научное описание многочисленных разноструктурных языков и разработать лингвистические основы преподавания русского языка нерусским» [4, с. 5]. «Своими корнями восходит к сравнительно-историческим исследованиям Московской, Санкт-Петербургской, Казанской, Пражской лингвистических школ XIX в» [5, с. 229].

### Основное содержание статьи

«Вопросительное предложение содержит в себе желание говорящего узнать или услышать о том, что ему не известно или хочется» [1, с. 43].

Безусловно, вопросительное предложение само не является однородной структурой. Это и порождает различные классификационные схемы, которые

основываются на различных принципах. Это обусловлено и от способов выражения, и от приуроченности вопросов к ситуации в целом или же к её компоненту, с точки зрения субъективно-модальной окраски.

Своеобразие таких предложений составляет возможность их классификации по соотносительности вопроса и ответа, отражающей объем смысловой рекурсии. Например, существуют такие группы ответов:

- А). «Да/Нет» – ответы.
- Б). Альтернативные (противоположные) ответы.
- В). Избирательные ответы.
- Г). Исковые ответы.

Классификация, которая построена на понимании вопроса как выбора чего-либо конкретного из возможных вариантов, выглядит немного иначе:

- 1) вопрос, в котором однократно известные одинаково не известны. Например, *Куда шел Миша?*
- 2) вопрос, в котором одно из неизвестных наиболее возможно: *Миша шел в кино?*
- 3) вопрос, в котором не известно наличие или отсутствие действия, признака субъекта: *Ты идешь в кино?*

4) вопрос, в котором неизвестное определяется с помощью сопоставления с предшествующим, уже известным (вопрос-сопоставление): *Мама идёт в кино. А Миша?*

5) вопрос, в котором неизвестное определяется с помощью идентификации с предшествующим, уже известным (вопрос-идентификация): *Миша тоже туда идёт?*

В общепризнанной классификации принято говорить о следующих группах вопросительных предложений – общевопросительных и частновопросительных (частичные, частные, специальные вопросы). Это обусловлено опорой не только на значение вопроса, но и на формальные средства его выражения.

Как отмечает Р.М. Расулова, «Существующие классификации вопросительных предложений опираются на специфику проявления вопросно-ответных единств, выделяя частновопросительные и общевопросительные предложения, а также менее распространенный вид – альтернативные вопросы» [7, с. 100].

Сравним:

русс. *Когда же я пойду? Ты чем там занят? Кто тебе сказал? Сколько с меня причитается? Зачем я учил эту тему, раз ее нет в тестах? Когда откроется библиотека? Во сколько она закрывается? А судьи кто? Зачем отравили письмо?* и т. д.

дарг. *Чини буриба х1ези ил хабар?* «Кто сообщил тебе эту новость?» *Сен рисусури х1у?* «Почему ты плачешь?» *Чи вак1иба х1ечил варх?* «Кто пришел вместе с тобой?» *Чина аркхуларая х1уша?* «Куда вы идёте?» *Г1ур се бариша, хала неш?* «Что делать потом, бабушка?» *Се г1айибути сари гъари илди, се рик1усури х1у?* «Что за упреки, что ты говоришь?» *Наб-дек1ар сен гъамадли бируси?* «Мне-то откуда может быть легко?» (Магомед-Расул «Диванчиби чихъали»: 139) и т. д. Примеры на даргинском языке взяты из романа Народного поэта Дагестана Магомед-Расула «Диванчиби чихъали» (А судьи кто).

Группа вопросительных слов, как в русском, так и в даргинском, имеет свои характерные стороны, которые касаются морфологического аспекта. В синтаксическом плане привлекает внимание различие в согласовательных возможностях местоимения *кто*. В русском языке оно относится к одушевлённым именам, не изменяется по родам и числам, противоположно местоимению *что*.

В даргинском языке для одушевлённых и неодушевлённых встречается общая (единая) форма вопросительного местоимения. Но она имеет изменение по классам и числам: класс мужчин: *чи?* «кто?», класс женщин: *чи?* «кто?», неличн.: *се?* «что?»

Таким образом, если в русском языке сказуемое при местоимении *кто* принимает немаркированную форму единственного числа мужского рода, то в даргинском языке при таком местоимении могут функционировать все согласуемые формы.

Из вышеприведённого материала видно, что и в русском и в даргинском языке слово, содержащее вопрос, обычно расположено в начальной позиции. В то же время анализ даргинских текстов свидетельствует, что позиция вопросительного местоимения в даргинских предложениях более свободна. Приведём примеры:

*Х1у чини гымрук1ахъибсири, Хамис?* «Тебя кто обидел, Хамис?»  
*Х1уни сен дие1янбарибсири кагъар?* «Ты почему спрянула письмо?»  
*Х1ушани сегъуна жуз белч1ирая?* «Вы какую книгу прочитали?»  
*Ну х1ечи вахъ1и х1ерли калуна, сен х1ерак1ибири?* «Я тебя долго ждал, не пришла почему?»  
*Х1у сен или рик1усурил бура?* «Скажи, почему ты так говоришь?» (Магомед-Расул «Диванчиби чихъали»: 249).

Постановка в иной позиции и в русском языке допустима, но не все имеющиеся в даргинском языке структуры возможны в русском, причём перемещение вопросительного слова на иную позицию вызывает изменение в значении предложения. Например, *Что она тебе сказала?* (нейтральная семантика); *Она ему говорила?* («она ему говорила, а он не послушался»).

Особенностью даргинского языка является наличие своеобразных конструкций вопросительного предложения с использованием вопросительных частиц – *в*, *-у*. Приведём примеры:

*Х1ед х1ела х1янчи г1ях1х1ебилзулуп?* «Тебе не нравится твоя работа?» *Ил г1ях1билзуси чи левсие?* «А есть кто-нибудь, кому она нравится?»

*Х1у мурт вак1ири?* «Ты когда пришел?» *Набчила х1ези чини бурибсие?* «Тебе про меня кто рассказывал?» *Дубурличад цапра бук1ун вак1ибу?* «С гор хоть один чабан вернулся?» *Зяг1ипси рузини сепра беркуну?* «Болезная сестра съела что-нибудь?» *Уриши дудеш вагъуру?* «Сын узнал отца?»

*Вац1ализиб буц1а кабушисби къял х1ушала сабрив?* «Убитая в лесу волками корова, ваша?» (Магомед-Расул «Диванчиби чихъали»: 211).

Наши примеры показывают, что частица, содержащая вопрос в подобных предложениях находится в конце.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев З.А. *Очерки по синтаксису даргинского языка*. Москва, 1971.
2. Абдуллаев С.Н. *Грамматика даргинского языка*. Махачкала, 1954.
3. Валгина Н.С. *Современный русский язык: Синтаксис*: учебник. 4-е изд., испр. Москва: Высш. шк., 2003.
4. Дмитриева Е.Н. *Сопоставительная грамматика русского и якутского языков*. Якутск: Изд-во Якут. ун-та, 2000. Ч. 1. Фонетика и морфология.
5. Закрыянов К.З. Сопоставительное исследование разнотипных языков: лингвометодический аспект. *Российский гуманитарный журнал*. 2015. Т. 4; № 3: 224 – 233.

Вспомогательное слово *вара* также может быть использовано при формулировке вопроса в даргинском предложении. Подобная постановка вопроса возможна в том случае, когда вопрос ставится с сомнением в получении необходимого ответа. Данное слово выражает сомнение в существовании того, о чем ставится вопрос. Как утверждает З.Г. Абдуллаев, «такой вопрос, который сформулирован с помощью слова *вара*, в большинстве случаев носит как бы возвратный характер, т. е. говорящий ставит вопрос, будто перед собой, а не перед другим, спрашивает сам себя [1, с. 45]. Приведём примеры: *Дудеш вак1иб вара?* «Отец возвратился ли?» *Нешли кьац1 берц1иб вара?* «Мама испекла ли хлеб?» *Чи веб-к1или вара ишала?* «Кто же умер у нее?» *Се рик1уси вара гъанна ишизи?* «Что же сказать теперь ей?»

Как уже отмечалось, вопросительное местоимение в даргинском языке занимает и конечное положение в предложении. Эта конструкция может быть использована и при вопросе к определению. В данном случае место подлежащего может занимать «определяемое» имя.

Аналогией подобного функционального сдвига у местоимения *что* может служить употребление его в русских предложениях с оборотом *что за* (*что за шум?* – «какой шум и т. д.»). Но между сопоставляемыми предложениями в исследуемых языках нет коннотационного сходства. В предложениях русского языка налицо экспрессивно-стилистическая окраска. Экспрессивными являются и предложения с местоимением *что*, как бы замещающим вопросительное слово *почему*.

В русском языке формы сказуемого повествовательного и вопросительного предложения тождественны. В даргинском частновопросительная конструкция непременно использует форму глагольного причастия. Приведём примеры: *Чи-над кайсутира х1ушани тетрадуни?* «Откуда вы берёте тетради?» Форма сказуемого *кайсутира* может быть использована и в повествовательном предложении.

В общевопросительных предложениях вопрос относится к связи субъекта и предиката. В структурном отношении они характеризуются отсутствием специального вопросительного слова. Так как данная группа вопросительных предложений предполагает ответ типа «да/нет», то она включает и следующие вопросы, относящиеся только к одной части предложения, не кодируемому вопросительным словом, а как бы «подсказываемому» говорящим.

Одним из признаков общевопросительных предложений как в русском, так и в даргинском языке является отличие от частновопросительных и отрицательных предложений. Например: *Будеши ужинать?* – *Не будеши ужинать?* *Вак1ес дигие?* *Улхъес х1ейиге?*

В русском языке слово, к которому относится вопрос, как правило, выносится на первое место в предложении независимо от того, сопровождается оно вопросительной частицей или нет. Например:

- 1) без вопросительной частицы: *Ты сегодня готов вести машину? Ты можешь мне помочь?*
- 2) с вопросительной частицей: *Скоро ли меня выпишут из больницы? Нет ли, у кого-нибудь лишнего билета?*

В отличие от русского в даргинском общевопросительном предложении наличие вопросительной частицы обязательно.

Как в русском, так и в даргинском языках, для передачи различных смысловых особенностей в вопросительных предложениях употребляются специальные частицы. К примеру, в русском языке, частицы *неужели*, *разве* придают оттенок неуверенности и сомнения. Например: *Неужели вы не видите, что она больна? Разве можно так обращаться к взрослому человеку?*

В даргинском языке данным частицам соответствуют частицы –*в*, –*у* в сочетании с усилительной частицей *гъат1и*: *Х1у аравиублиригъат1и?* «Ты разве выключился?» *Узи хъуливад дураухъуну гъат1и?* «Брат разве вышел из комнаты?» *Марли рик1усуригъат1и?* «Правду говоришь?» *Селчи чегъуртигъат1и ц1уда-ра палтар?* «Почему она одета в траурное платье?» (Магомед-Расул «Диванчиби чихъали»: 149).

#### Выводы

В аспекте смыслового разнообразия вопросительных предложений представляет интерес классификация Г.А. Золотовой, которая утверждает, что «Вопросительные предложения в их отношениях к категории модальности могут составлять несколько типов: а) предложения, вопросительные только по форме, а не по существу (разные виды экспрессии); б) предложения, вопросительная форма которых является экспрессивным средством побуждения к действию; в) в основе собственно-вопросительных предложений, как предпосылка, лежит определенное значение, представление о реальности или нереальности искомого» [6, с. 145].

Таким образом, проведённый сопоставительный анализ вопросительных предложений в исследуемых языках свидетельствует о достаточном своеобразии в обоих языках средств выражения вопросительных предложений.

6. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. Москва, 1973: 145 – 146.
7. Расулова Р.М. *Структурные типы простого предложения в даргинском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Махачкала, 2005.
8. Магомед-Расул. *Диванчиби чихъали*. Махачкала, 1990.

#### References

1. Abdullaev Z.A. *Ocherki po sintaksisu darginskogo yazyka*. Moskva, 1971.
2. Abdullaev S.N. *Grammatika darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1954.
3. Valgina N.S. *Sovremennij russkij yazyk: Sintaksis: uchebnik*. 4-e izd., ispr. Moskva: Vyssh. shk., 2003.
4. Dmitrieva E.N. *Sopostavitel'naya grammatika russkogo i yakutskogo yazykov*. Yakutsk: Izd-vo Yakut. un-ta, 2000. Ch. 1. Fonetika i morfologiya.
5. Zakir'yanov K.Z. Sopostavitel'noe issledovanie raznostrukturnykh yazykov: lingvometodicheskij aspekt. *Rossiiskij gumanitarnyj zhurnal*. 2015; T. 4; № 3: 224 – 233.
6. Zolotova G.A. *Ocherk funktsional'nogo sintaksisa russkogo yazyka*. Moskva, 1973: 145 – 146.
7. Rasulova R.M. *Strukturnye tipy prostogo predlozheniya v darginskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2005.
8. Magomed-Rasul. *Divanchibi chih' ali*. Mahachkala, 1990.

Статья поступила в редакцию 08.08.19

**Везде исследуйте всечасно,  
что есть велико и прекрасно.  
/М.В. Ломоносов/**

## **МНЕНИЯ О ВАШИХ НАУЧНЫХ РАБОТАХ**



# РЕЦЕНЗИИ

Редактор раздела:

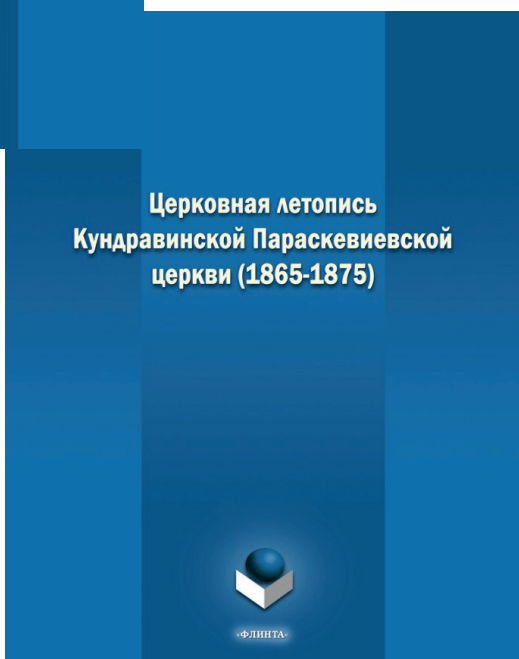
АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ ПЕТРОВ – доктор педагогических наук, профессор, главный редактор журнала «Мир науки, культуры, образования», (г. Горно-Алтайск)

## REVIEW OF THE MONOGRAPH

*Mironova A.A., Chunosova I.A. "The encyclopedia of folk life: southern Urals in the parish chronicles of the XIX century" and the anthology "The ecclesiastical chronicle of Chandravanshi Paraskeviievskoi church (1865-1875)". Moscow: FLINT, 2018.*

## РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ

*А.А. Миронова, И.А. Чунослова «Энциклопедия народной жизни: южный Урал в церковно-приходских летописях XIX века» и хрестоматия «Церковная летопись Кундравинской Параскевиевской церкви (1865–1875)». Москва: ФЛИНТА, 2018.*



Комплекс книг, состоящий из оригинального рукописного текста «Церковная летопись Кундравинской Параскевиевской церкви (1865 – 1875)». – Москва: Издательство «Флинта», 2018. – 321 с.» и из его научного изучения в «Энциклопедии народной жизни: Южный Урал в церковно-приходских летописях XIX века» (Москва: Издательство «Флинта», 2018. 149 с.) является результатом работы научного проекта РГНФ. Представители Челябинской школы лингвистического краеведения и источниковедения, плодотворно развивающейся на протяжении нескольких десятилетий, постоянно не только способствуют вводу в широкий оборот новых тщательно обработанных памятников письменности, но и вносят новые нюансы в развитие своего направления. Молодыми авторами осуществлена лингвистическая обработка рукописного текста XIX в., предпринят языковой анализ памятника. Предлагаемые книги предназначены самому широкому кругу читателей – взрослым и детям, учителям и ученикам, историкам и краеведам – всем, кто интересуется историей родного края, церкви, культуры, повседневной жизни на Южном Урале в XIX в. Для создания языковой картины уральцев используется метод анализа ключевых слов социального словаря, сравнительный метод.

При подготовке к публикации уникального рукописного памятника соблюдаются все правила лингвистического издания памятников письменности, что позволяет использовать книгу в качестве хрестоматии по истории русского языка, исторической стилистике, историческому и лингвистическому краеведению. Работа с текстом дает возможность пополнить словарь лексем, функционирующих во второй половине XIX века.

В деятельности исследователей хочется отметить несколько несомненных плюсов. И первый из них: была проведена серьезная исследовательская и архивная работа для того, чтобы восстановить текст летописи в виде печатного издания, доступного для прочтения без угрозы порчи материала исторической хроники. Сохранение документа несомненной исторической ценности, создание к нему доступа для других исследователей, краеведов, филологов и читателей – заслуга коллектива авторов.

Вторым плюсом данной работы является ее двухчастное строение: в первую очередь исследователи предоставили материал для анализа в доступной и удобной форме, а затем рассмотрели новый летописный источник с позиции его научной значимости.

Коллективная монография, явившаяся итогом научного исследования трех текстов церковно-приходских летописей Южного Урала второй половины XIX в., представляет собой серьезный труд, отличающийся многоаспектностью рассмотренной проблематики, системностью, структурированностью, взвешенностью и аргументированностью суждений, интеграцией междисциплинарных знаний. Это масштабный научный проект, успешная реализация которого вносит весомый вклад в

развитие не только современной филологии, но и религиоведения, социологии, культурологии, педагогики, этнолингвистики и других фундаментальных и прикладных областей.

В материалах монографии, где рассматривались как общие черты жанра, так и частные отклонения от него, авторы продемонстрировали, что "Кундровинская летопись..." — настоящий памятник деловой письменности и летописных хроник нового времени (записи охватывают середину XIX века). Это непростое для страны время, тесно связанное с развитием промышленности и просвещения, отражено во многих своих чертах, передано в языковой картине мира образованного южноуральца того времени, художественно изображено в оформлении разворотов, иллюстраций и красных строк.

"Кундровинская летопись..." является типичным представителем жанра летописи — основное бытописание сосредоточено на жизни прихода, событиях церковного календаря, но также и природных явлениях, просветительских инициативах и бухгалтерских подсчетах.

Текст летописи охватывает десятилетие (1865–1875), в течение которого неоднократно случаются заметные события не только для прихода, но и для всей страны.

Труд летописца раскрывает перед нами панораму жизни Кундровых, быта и нравов жителей, очерчивает круг их повседневных забот и тревог. Статистические данные в конце каждого года позволяют составить картину жизни станицы в подробностях.

Научная монография состоит из нескольких глав. В первой главе «Особенности церковно-приходского летописания XIX века: традиции и новаторство» авторы сопоставили три текста летописей, выявив общее в структуре,

языке, способе описания происходящего, выборе значимых событий для фиксации.

Во второй главе «Палитра языковой картины мира в XIX в.» анализ лексики, морфологии и синтаксического строя текста летописи, проведенное исследователями, идет в общем ключе изучения летописных материалов в лингвистике, что выгодно подчеркивает преемственность научной традиции. Делается важный вывод о том, что лексико-семантические средства обусловлены временем и сознательно продуманным их применением, которое передает авторское восприятие мира.

Интересная третья глава, демонстрирующая приметы живой речи уральцев (вариативность форм, диалектизмы, профессионализмы и др.).

Новый памятник регионального летописания, извлеченный из музейных архивов, позволяет более предметно рассуждать о правилах грамматики того времени, особенностях графики, доле региональной лексики в памятнике региональной литературы, а также о языковой картине мира южноуральцев в XIX веке. Привлечение же текстов в полном объеме, возможность увидеть сам оригинал помогают языковедам выявить особенности текстообразования, влияние узаконенных норм на узуальные нормы языка, пути формирования функциональных стилей и жанров текстов, уточнить лексическое значение слов в контексте, способы выражения мыслей и чувств человека, способы воссоздания окружающего мира, представить феномен славянской культуры и азбуки, код нации.

Рецензируемый коллективный труд по изданию текста (хрестоматия) и его научному освещению является исключительно ценным изданием, что определяется актуальностью и широтой рассматриваемых проблем и вопросов формирования конкретного жанра в русской культуре.

**Glukhikh N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Academic Title of Associate Professor, Head, Department of the Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, E-mail: gluhihnv@cspu.ru  
**Н.В. Глухих**, д-р филол. наук, доц. Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	3
<b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>	
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>	
<b>Н.А. Айхлер, Ю.А. Крейдун, Л.И. Нехвядович, И.В. Черняева</b> РОЛЬ ИКОНОПИСНЫХ И РЕСТАВРАЦИОННЫХ МАСТЕРСКИХ В ФОРМИРОВАНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ .....	5
<b>У.Д. Антипина, С.Н. Алексеева, О.Н. Дмитриева</b> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПАТОФИЗИОЛОГИЯ» (НА ПРИМЕРЕ CASE- STUDY) .....	7
<b>Н.В. Бабарыкина</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	10
<b>А.А. Барабас</b> СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ .....	11
<b>Чжэн Бисун</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «РИТМОПЛАСТИКА» В МУЗЫКАЛЬНО- РИТМИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ ХОРЕОГРАФИИ .....	15
<b>Е.М. Шастина, Г.Н. Божкова, А.М. Борисов, О.В. Шатунова</b> ПРОБЛЕМЫ ДЕТСКОГО И ПОДРОСТКОВОГО ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА: РОССИЯ И ЧЕХИЯ .....	17
<b>Н.Л. Будахина</b> ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	20
<b>К.С. Буров, А.А. Северюкова, Е.А. Селиванова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГОВ В ОСВОЕНИИ ИМИ СПОСОБОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ МИГРАНТОВ .....	23
<b>Ван Бо</b> КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ .....	26
<b>А.В. Вилкова, В.М. Литвишников, Б.А. Швырев</b> ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ .....	29
<b>Т.Н. Внучкова, Л.М. Комиссарова</b> КОНТЕКСТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО РЕКЛАМЕ И СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ .....	31
<b>Е.В. Воек</b> ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ .....	33
<b>С.Н. Дубинин, Н.Г. Лукьянец</b> К ВОПРОСУ ОБ ОШИБКАХ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТАХ СТУДЕНТОВ .....	35
<b>Р.И. Егорова, И.В. Старостин</b> ДЕТСКО-ЮНОШЕСКИЙ ТУРИЗМ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ .....	37
<b>Инь Бовэнь</b> ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ .....	39
<b>Л.П. Качалова, О.В. Чащина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ .....	41
<b>М.В. Кернерман</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ОРГАНИЗАТОРОВ КОНЦЕРТНО-ЗРЕЛИЩНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ МОЛОДЕЖИ .....	43
<b>И.С. Кобозева, Н.В. Теплова</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА .....	46
<b>И.С. Елизарова, Е.И. Кононова, Г.И. Рзаева</b> СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ВОПРОСАМ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ НА СТУПЕНИ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	48
<b>Д.Н. Багрецов, Е.А. Хомутникова, В.А. Колпина, В.Н. Капицкий</b> АНАЛИЗ ТЕОРИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ .....	52
<b>И.Э. Коротаева</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ .....	55
<b>Н.Ф. Крылова, А.В. Морозова, О.А. Попович</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ .....	57
<b>М.Н. Лоскина</b> УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ И КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ПРИМЕРЕ ГБУ РС(Я) «РЕСУРСНО-ПРОЕКТНЫЙ ЦЕНТР» МИНИСТЕРСТВА КУЛЬТУРЫ И ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) .....	60
<b>Т.В. Машарова</b> МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....	62
<b>Л.Н. Мокеева, А.В. Цимбал</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЫ .....	66
<b>Э.Ф. Насырова, А.Д. Безымянная</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА .....	69
<b>А.С. Андрианов, И.В. Медведев, В.В. Семенов</b> ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН-СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ .....	71
<b>Н.Н. Суртаева, Н.Г. Милованова, О.А. Иванова</b> СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОСНОВЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА .....	73
<b>Н.В. Терехова</b> ОПТИМИЗАЦИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	75
<b>Н.А. Туранина, И.В. Колганов</b> ИМИДЖ БИБЛИОТЕКИ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН В ОТЕЧЕСТВЕННОМ И ЗАРУБЕЖНОМ БИБЛИОТЕКОВЕДЕНИИ .....	78
<b>Е.Н. Федорова, Е.М. Попова</b> КОНТРОЛЬ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ- ЛИНГВИСТОВ ПОСРЕДСТВОМ КЭМБРИДЖСКОГО ЭКЗАМЕНА FCE .....	80
<b>В.С. Хагай, И.В. Барсагаева, В.М. Иванов, Л.В. Твердякова</b> ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВАЛЕОЛОГИИ .....	82
<b>Н.Д. Вязигин, Г.В. Старков, Е.Ф. Шангина</b> ТЕАТРАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ НАРОДНОГО АРТИСТА СССР А.А. ГОНЧАРОВА (К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ) .....	85
<b>Ю.В. Юрова, Л.А. Филимонюк</b> ПРОЕКТНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	88
<b>М.М. Абдусаламов</b> ОБ ОПТИМИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО АСПЕКТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА .....	92
<b>М.М. Абдусаламов</b> ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	94
<b>Н.Ю. Абраменко</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ .....	96
<b>О.Б. Дарвиш</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОГО ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	99
<b>О.А. Бокова, Ю.А. Мельникова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК СРЕДСТВА ИНТЕГРАЦИИ УЧАЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ ШКОЛЫ .....	100
<b>Е.А. Шаталова</b> ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВИШИМ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ .....	103
<b>М.М. Иванова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ КРИЗИСА ЗАВЕРШЕНИЯ СПОРТИВНОЙ КАРЬЕРЫ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА) .....	105
<b>А.В. Овчаров, Е.В. Москаленко</b> ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ТЕХНОЛОГИЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	107
<b>Е.А. Демидович</b> ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	110
<b>В.Б. Дрягина</b> О КОМПОЗИЦИИ В ДЕКОРАТИВНОМ ИСКУССТВЕ .....	112
<b>Дун Хайтао</b> ТРУДНОСТИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ АУДИРОВАНИЯ РУССКИХ АУТЕНТИЧНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ) .....	115
<b>С.И. Григорьев, Р.И. Егорова</b> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ- ИНТЕРНАТА .....	117

<b>Н.А. Загрядская</b> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ СОВМЕЩЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ .....120	<b>М.А. Мураталиева</b> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ .....163	<b>А.В. Бобылев</b> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ МОДЕЛЕЙ УЧЕБНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ПРИ ПОЛЬЗОВАНИИ СЕТЕВЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ .....205
<b>Е.Ю. Капустина, И.А. Макеева</b> ВЛИЯНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ У ДЕТЕЙ-СИРОТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ .....122	<b>М.А. Мураталиева</b> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ .....165	<b>А.В. Буховец</b> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ВОСПИТАНИИ ПАТРИОТИЗМА У БУДУЩИХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ .....207
<b>О.М. Коломиец</b> ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИЦИНСКОЙ СЕСТРЫ.....127	<b>А.А. Никоноров</b> КЛАССИФИКАЦИЯ МОТИВОВ ОФИЦЕРОВ К СЛУЖЕБНО-БОЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....168	<b>Н.И. Галлини</b> ТЕХНОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....209
<b>А.Ю. Куксов</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У КУРСАНТОВ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ .....129	<b>Н.В. Носенко, Б.В. Сапрыгин</b> НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ГРАММАТИКИ АНГЛИЙСКОГО ПЕРФЕКТА .....170	<b>А.С. Герашенко</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЦЕНТРА ПРИ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....213
<b>Лэк Ход</b> ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОРОЖНО-ТРАНСПОРТНЫХ ПРОИСШЕСТВИЯХ В ИЗРАИЛЕ .....132	<b>Т.П. Оборочан, А.Н. Томили</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА .....174	<b>И.Б. Горбунова, К.Ю. Плотников</b> СОВРЕМЕННОЕ ОБЩЕЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: К ПРОБЛЕМЕ КРИТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРЫ .....216
<b>Т.Л. Лопуха, И.А. Алёхин</b> МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ.....134	<b>К.С. Осьмина</b> ВНЕДРЕНИЕ ОНЛАЙН-ЛЕКЦИИ В ТРАДИЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....177	<b>В.Л. Крайник, В.В. Кольева</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К РАЗВИТИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ .....218
<b>А.С. Микерина, И.Н. Евтушенко, И.Ю. Иванова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ГРУППАХ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ .....137	<b>Е.В. Пестова, Г.Г. Румянцева</b> КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ «Я – САМОСТЬ» ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ .....179	<b>В.А. Лаптева</b> НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ СЕМИНАР «ОРГАНИЗАЦИЯ ЗВУКОВОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ» КАК ФОРМА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ .....221
<b>М.-Н.Л. Вагнер, У.А. Овезова</b> ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПРОГРАММЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДДЕРЖКИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В ВУЗЕ .....139	<b>М.И. Попова, А.Н. Иконникова, Т.А. Тимофеев</b> АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....181	<b>Е.П. Павлова, В.А. Павлова</b> РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПЕРЕСКАЗА В ПРОБЛЕМЕ ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ .....223
<b>С.В. Панина, А.Ю. Николаева</b> ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОФЕССИИ.....143	<b>О.С. Гольцева, А.Н. Кураев, И.К. Орлова, Р.С. Рабаданова</b> ОСОБЕННОСТИ ПОЗИТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....183	<b>К.Ю. Плотников</b> ПЕНИЕ В ШКОЛЕ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ ИЛИ РИСКИ .....225
<b>Г.М. Парникова, Ф.С. Андросова, С.Г. Анцупова</b> ПРОБЛЕМЫ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))..145	<b>М.А. Сурхаев, А.М. Курбанова</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ ТИП ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ .....186	<b>И.В. Прояева, А.Н. Колобов</b> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРАВИЛЬНЫХ ФИГУР В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ .....227
<b>И.С. Петронюк</b> ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЦИФРОВЫХ КУРАТОРОВ....148	<b>В.Н. Гуров, Е.В. Хамзина</b> ИСТОЧНИКИ ФИНАНСИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: АЛГОРИТМ ПОИСКА .....188	<b>И.В. Прояева, А.Д. Сафарова</b> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЛИНЕЙНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ .....229
<b>Э.С. Радачинская</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ .....150	<b>А.М. Магомедгаджиева, З.Г. Лахикова, Ш.М. Вакилов, Р.К. Пайзулаева</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ МЕТОДОМ ПЛОЩАДЕЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К СДАЧЕ ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ.....190	<b>В.В. Семак</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ» КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА: ГЕНЕЗИС И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ .....232
<b>Ф.Д. Рассказов, О.Ю. Муллер, Е.В. Митющенко</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ.....153	<b>И.М. Макарихина</b> РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АРХИТЕКТУРНО-СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА (СИБСТРИН) НА МЕЖДУНАРОДНОМ РЫНКЕ .....193	<b>А.М. Морковин, О.В. Морковина</b> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ И ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ.....234
<b>Е.В. Соловьёва, Е.В. Костюшина, А.Н. Усаяев</b> К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ САМООБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....157	<b>Н.И. Никонова, Е.А. Ефимова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В СТАРШИХ КЛАССАХ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ .....195	<b>Т.В. Портнова</b> ВОПРОСЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ИСКУССТВА В ИССЛЕДОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ РЕНЕССАНСА .....236
<b>О.В. Бергер</b> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ .....159	<b>Н.М. Новичкова, Н.Н. Дементьева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....197	<b>В.И. Тислянская, Т.В. Фурьева</b> КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....239
<b>С.В. Тетина, Д.Ф. Ильясев</b> РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРЕДМЕТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ .....161	<b>Е.Г. Огольцова</b> ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....200	
	<b>М.Г. Бабенко, Л.А. Садвокасова</b> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА ДИДАКТИЧЕСКОЙ РЕЧИ .....203	

<b>В.Г. Тюкин, Р.В. Ключков, Д.А. Книс</b> ВОПРОСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧАСТКОВЫХ УПОЛНОМОЧЕННЫХ ПОЛИЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ .....242	<b>М.И. Шурпаева, З.З. Мадиева, Н.М. Эльдарова</b> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВОЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....286	<b>Е.А. Зюзина, О.И. Магомедова</b> СЛОЖНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ КОНЦА XX ВЕКА В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ ОРФОГРАФИИ .....324
<b>С.А. Тихомиров, Л.В. Дмитриева</b> ТВОРЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....244	<b>С.И. Магомедова, Д.А. Магомедова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ДОГАДКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ВИДЫ ЗАДАНИЙ .....289	<b>Линь Гуаньцзюнь</b> «ХУНХУЗЫ» П.В. ШКУРКИНА: РЕАЛЬНЫЙ ФАКТ КАК ОСНОВА ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО РАССКАЗА .....326
<b>В.К. Агарагимова, П.А. Даудова</b> СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....249	<b>С.И. Магомедова, Х.С. Абдурахманова</b> КЛАССИФИКАЦИЯ И ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА (ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА) .....291	<b>Е.Д. Монгуш, Р.М. Монгуш</b> ИНТЕРТЕКСТ В ПОЭТИКЕ ПРОЗЫ О. СЛАВНИКОВОЙ .....329
<b>В.К. Агарагимова, М.С. Магомедова</b> ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ .....251	<b>Г.И. Магомедова, Х.С. Абдурахманова</b> КЛАССИФИКАЦИЯ И ЭКСПЛИКАЦИЯ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА (ПРИМЕНИТЕЛЬНО К РАЗРАБОТКЕ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГОВ АРАБСКОГО ЯЗЫКА) .....291	<b>М.Ш. Мустафаева</b> ОСОБЕННОСТИ ОБРАЩЕНИЙ К ЛИЦУ В ТАБАСАРАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С АНГЛИЙСКИМ ЯЗЫКОМ) .....332
<b>М.А. Белогаз, М.В. Мельничук</b> НОВАЯ ПАРАДИГМА ЛИДЕРСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ .....253	<b>Д.А. Чугунов, А.И. Гущина</b> МИФОЛОГИЯ XX ВЕКА В РОМАНЕ БЕРНХАРДА ШЛИНКА «ОЛЫГА» .....295	<b>О.С. Наумчик, К.В. Суркова</b> АРХЕТИП КУЛЬТУРНОГО ГЕРОЯ КАК ОСНОВА ОБРАЗА ГЕДА В ЦИКЛЕ «ЗЕМНОМОРЬЕ» УРСУЛЫ ЛЕ ГУИН .....334
<b>Е.Н. Сорокина, Д.В. Гулякин</b> ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ .....256	<b>Х.М. Аминова, М. Абдулбасирова</b> ТРАДИЦИОННАЯ СИЛЛАБИКА И НОВАТОРСТВО АБАСИЛ МАГОМЕДА В ОБЛАСТИ МЕТРИКИ И РИТМИКИ .....297	<b>С.И. Мутаева, Л.И. Ибрагимова</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО- ТЕМАТИЧЕСКИХ ГРУПП КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДАРГИНСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ .....336
<b>А.Р. Джиоева, А.Г. Бесаева, И.М. Хадикова</b> СПЕЦИФИКА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ .....258	<b>Т.И. Абдурахманова</b> АВТОРСКИЙ И ТРАДИЦИОННЫЙ МИФ В СОВРЕМЕННОЙ ЛЕЗГИНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Ф. БАДАЛОВА «МИФ») .....299	<b>С.Н. Передерий</b> ЭДГАР ПО И РОЖДЕНИЕ ДЕТЕКТИВА: ОТ РОМАНТИЗМА К ВЕРШИНАМ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МАСТЕРСТВА .....338
<b>Л.А. Калантарян, О.И. Спербер</b> СТАНОВЛЕНИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАВРОПОЛЬЕ. ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЬСКИХ КАДРОВ .....260	<b>Е.Д. Андреева, М.А. Конова, А.Н. Магеркина</b> РЕПРЕЗЕНТАНТЫ КОНЦЕПТА «ОРЕНБУРГСКАЯ ОБЛАСТЬ» В ПЕРЕВОДЕ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК .....301	<b>А.С. Роговец</b> ОБРАЩЕНИЯ В ИНДИЙСКОМ ВАРИАНТЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА .....340
<b>И.И. Климова, М.В. Мельничук, П.П. Ростовцева</b> ИНТЕГРАЦИЯ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ В ФОРМАТЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА .....262	<b>Л.Р. Башкова, Ю.В. Холодкова, Е.В. Крехтунова</b> ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДНОЙ МНОЖЕСТВЕННОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ РЕЦЕПЦИИ ТОМАСА ГУДА .....304	<b>О.И. Савиных</b> ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЮЖЕТА О МЕДЕЕ В ТВОРЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ПИСАТЕЛЕЙ XX – НАЧАЛА XXI ВВ. ....344
<b>В.В. Лезина, А.А. Мальсагов</b> ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ .....265	<b>Е.Б. Безбородникова</b> СТАТЬИ Г.В. АДАМОВИЧА В «НОВОМ РУССКОМ СЛОВЕ» (1950 – 1972) И «РУССКОЙ МЫСЛИ» (1956 – 1972) .....306	<b>М.С. Журкова, Е.А. Хомутникова</b> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С САКРАЛЬНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ «GOD», «HEAVEN» КАК ЭЛЕМЕНТЫ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ К. ВОННЕГУТА .....346
<b>И.Б. Горбунова</b> КОНЦЕПЦИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....267	<b>Л.В. Белоус, М.М. Парастаева</b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ВОЙНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ЮГО-ОСЕТИНСКИХ АВТОРОВ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА Т. ТАДТАЕВА) .....309	<b>Су Муюань</b> О РЕЗУЛЬТАТАХ СОПОСТАВЛЕНИЯ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ТЕМАТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ .....350
<b>В.В. Лезина, Д.М. Целоева</b> ЭТИКЕТНЫЕ ФОРМЫ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА КАК КОМПОНЕНТ НАЦИОНАЛЬНО- РЕГИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ .....275	<b>Н.Ю. Бородулина, М.Н. Макеева, И.Е. Ильина</b> ПРОСТРАНСТВЕННО-ОРИЕНТАЦИОННЫЕ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ КАК ОСНОВА ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ И КАК ВАЖНАЯ ЧАСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА ЭКОНОМИКИ .....312	<b>Чжао Цзяньчан, Тянь Пэй</b> АНАЛИЗ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО СПОРА МЕЖДУ В.Г. БЕЛИНСКИМ И Н.В. ГОГОЛЕМ .....352
<b>В.В. Масный</b> СУЩНОСТЬ, СОДЕРЖАНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ ОФИЦЕРОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ .....277	<b>Ван Инъин</b> СЛОВАРНАЯ СТАТЬЯ СОЮЗА «ДА И»: СИНТАКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....315	<b>М.К. Халимбекова</b> ГЛАГОЛЫ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОБЛАСТИ ‘ВИДЫ И СПОСОБЫ ДВИЖЕНИЯ’ В АНГЛИЙСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ .....354
<b>Л.Н. Давыдова, Н.М. Мельникова, Н.С. Мельникова</b> К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ К СТРАТЕГИЧЕСКОМУ ПЛАНИРОВАНИЮ .....280	<b>Е.В. Герасименко, Г.И. Лушникова</b> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФОРМЫ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ГЛАВНОЙ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ ГИЛЛИАН ФЛИНН «ИСЧЕЗНУВАША» .....318	<b>Н.Э. Гаджихмедов, К.Г. Султанов</b> ПАРЕМИИ С ЗООЛЕКСЕМОЙ ИТ ‘СОБАКА’ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА) .....356
<b>И.М. Раджабов, Э.М. Магомедгаджиева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПРЕДКОВ В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ .....282	<b>О.О. Горелова</b> ГИБРИДНЫЙ НАРРАТИВ В СОВРЕМЕННОЙ ЖЕНСКОЙ ПУТЕВОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Э. ГИЛБЕРТ «ЕСТЬ, МОЛИТЬСЯ, ЛЮБИТЬ») .....320	<b>А.Н. Майзина</b> НУМЕРАТИВЫ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ .....358
<b>Ю.В. Сорокопуд, Н.И. Подгребельная</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ И ИНТЕРНЕТ – ТЕХНОЛОГИЙ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА .....284	<b>М.А. Дубова, Н.А. Ларина</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА .....322	<b>З.М. Маллаева, М.Н. Кураева</b> ОСОБЕННОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ГЛАГОЛА АВАРСКОГО ЯЗЫКА .....361
		<b>Х.Б. Награзова, Б.Н. Исакова</b> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЧЕНЦЕВ-БИЛИНГВОВ .....363
		<b>К.Г. Султанов, Г.К. Сапукова</b> СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ .....365

<b>Н.Э. Сафаралиев</b> ОБРАЗОВАНИЕ ПАДЕЖЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ФОРМАХ СУЩЕСТВОВАНИЯ ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА.....	367
<b>Н.И. Свиштунова, О.А. Кокузе</b> ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА COUNTRY LIFE В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «COUNTRY LIFE»).....	370
<b>З.Р. Сутаева (Исмаилова)</b> МАГОМЕД КУШИЕВ И ЕГО «ВОСПОМИНАНИЯ О ПЕРЕЖИТОМ».....	373
<b>М.М. Уружбекова</b> ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИНЦИПЫ ДАРГИНСКОЙ ОРФОГРАФИИ.....	376
<b>Е.А. Худенко</b> «АЛТАЙСКИЙ ТЕКСТ» В ТВОРЧЕСТВЕ В. ВЫСОЦКОГО.....	379
<b>А.Ю. Воробьева</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА МЕТАПРОЗЫ.....	381
<b>А.Т. Камалова</b> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО НЕРАВЕНСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОГО КИБЕРПАНКА 90-Х – 2000-Х ГОДОВ.....	383
<b>Ю.В. Коноваленко</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МЕНТАЛЬНОЙ СТРУКТУРЫ «ВЫСОКОМЕРИЕ» В ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА ФОНЕ АНГЛИЙСКОГО).....	385
<b>О.В. Магировская, Е.С. Привалихина</b> ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА КАК ОСОБАЯ СИСТЕМА НОМИНАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО И РУССКОГО ЖЕСТОВЫХ ЯЗЫКОВ).....	389
<b>А.А. Дзюба</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЖАНРОВЫХ КАНОНОВ ЛИТЕРАТУРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ МЭШАП (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ С.Г.-СМИТА «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ И ЗОМБИ», Б.Х.УИНТЕРСА «АНДРОИД КАРЕНИНА», Б.Х.УИНТЕРСА «РАЗУМ И ЧУВСТВА И ГАДЫ МОРСКИЕ»).....	391
<b>В.М. Хантакова, А.А. Балдынова</b> СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ УДИВЛЕНИЯ И ИХ ВОЗДЕЙСТВУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ НА СОБЕСЕДНИКА.....	395
<b>Т.П. Томилова</b> ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЧАСТИЦ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЯХ.....	397
<b>Г.-Р. А.-К. Гусейнов, А.Л. Мугумова</b> О ТЕМПОРАЛЬНОМ АСПЕКТЕ ОДНОЙ ДИАХРОНИЧЕСКОЙ ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО, НЕКОТОРЫХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ И НАРОДОВ КАВКАЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ЯЗЫКОВ.....	399
<b>И.С. Хохолова, М.В. Самсонов</b> АССОЦИАТИВНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗА СЕВЕРА У ЯКУТОВ, РУССКИХ И ФРАНЦУЗОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «КОЛЫМКИЕ РАССКАЗЫ» В.Т. ШАЛАМОВА).....	402
<b>А.Ю. Широких</b> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО КУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	404
<b>С.А. Шихгереева</b> ЗООМОРФНЫЙ КОД КУЛЬТУРЫ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА РУССКОГО И ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКОВ.....	407
<b>Н.А. Щеликова, М.Р. Харчиева, М.М. Гусейнова, Р.Ф. Курбетова, И.М. Залова</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛОКАЛИЗАЦИИ В ГЕРМАНСКИХ И КАВКАЗСКИХ ЯЗЫКАХ.....	409
<b>С.Х. Шихалиева, У.Б. Абдуллабекова, С.Д. Маллаева</b> ПРИНЦИП ИНТЕРПРЕТАЦИИ СЕМАТИЧЕСКИХ ПРИМИТИВОВ В КОРПУСЕ ТЕКСТОВ.....	411
<b>Д.М. Магомедов, М.И. Магомедов, З.М. Саламова</b> ПРИЧАСТНЫЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ ПЕРЕХОДНОЙ СЕМАТИКИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	413
<b>Л.А. Алиева, А.С. Алисултанов, Р.Ш. Магамдаров, П.Т. Раджабова</b> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ PARTICIPLE II В АНГЛИЙСКОМ И ПРИЧАСТИЯ В РУТУЛЬСКОМ И ЛЕЗГИНСКОМ ЯЗЫКАХ.....	416
<b>С.Т. Атажахова</b> ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ АДЫГЕЙСКИХ СЛОЖНЫХ СЛОВ С ЭЛЕМЕНТОМ -ЛЪЭ.....	418
<b>И.М. Багандова</b> МОДАЛЬНОСТЬ НЕОБХОДИМОСТИ И ДОЛЖЕНСТВОВАНИЯ КОНСТРУКЦИЙ С ИНФИНИТИВНОМ-СКАЗУЕМОМ НА ПРИМЕРЕ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	420
<b>С.М. Бахшалиева</b> МЕМУАРНО-ИСПОВЕДАТЕЛЬНЫЕ ФОРМЫ ПОВЕСТВОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АЗЕРБАЙДЖАНСКОМ РОМАНЕ.....	423
<b>Л.М. Зайдиева</b> НАБЛЮДЕНИЯ НАД ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПРИРОДОЙ ВВОДНОГО THERE.....	425
<b>Н.М. Байбатырова</b> РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ПУБЛИЦИСТОВ «ТРЕТЬЕЙ ВОЛНЫ» РУССКОЙ ЭМИГРАЦИИ.....	428
<b>Сюэ Вэньбо</b> АНАЛИЗ ЭМОТИВНОГО СЛОВА 同情//SYMPATHY 'СОЧУВСТВИЕ' В КИТАЙСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: КУЛЬТУРНО- СЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	430
<b>О.И. Хайрулина</b> РЕЦЕПЦИЯ ТАНАТОЛОГИЧЕСКИХ МОТИВОВ В ТВОРЧЕСТВЕ Л. АНДРЕЕВА: ОПЫТ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	432
<b>М.П. Болотская, С.А. Соколова</b> ЛЕКСЕМА «ОДИН» В ВЫРАЖЕНИИ ОДИНОЧЕСТВА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Д. РУБИНОЙ.....	434
<b>Т.Н. Верещагина</b> «ЧТО ОН ГЕКУБЕ? ЧТО ЕМУ ГЕКУБА?»: МИФОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ МИРА В ПОЭМЕ ШОТА РУСТАВЕЛИ «ВИТЯЗЬ В ТИГРОВОЙ ШКУРЕ».....	436
<b>М.В. Влавацкая</b> ТИПОЛОГИЯ КОЛЛОКАЦИЙ В КОМБИНАТОРНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	438
<b>М.М. Гусейнова</b> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АТРИБУТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА).....	443
<b>А.В. Ларина, М.С. Матвеева</b> ЗНАЧЕНИЕ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ И СТЕРЕОТИПОВ В КОНТЕКСТЕ СЕМИОТИКИ МЕДИИНОЙ ТУРИСТСКОЙ РЕКЛАМЫ.....	445
<b>Н.В. Максимова</b> СПЕЦИФИКА ЧИТАТЕЛЬСКОГО АДРЕСА ДЕТСКИХ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛОВ.....	447
<b>О.Д. Пермяков</b> МЕЖПОДСИСТЕМНЫЕ ЛАКУНАРНЫЕ ЕДИНИЦЫ В ДИАЛЕКТАХ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ.....	450
<b>Т.А. Танцура</b> СИГНИФИКАТИВНЫЙ И ДЕНОТАТИВНЫЙ АСПЕКТЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕО-СЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «НЕУДАЧА»).....	452
<b>С.И. Магомедова, А.А. Махмудова</b> ЛЕКСИКО-СЕМАТИЧЕСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ ГЛАГОЛА ДВИЖЕНИЯ «ИДТИ» РУССКОГО ЯЗЫКА И ЕГО ПЕРЕВОДНЫХ ЭКВИВАЛЕНТОВ В АРАБСКОМ.....	454
<b>М.А. Магомедов, З.Ш. Амирханова</b> ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕННИЙ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В СОПОСТАВЛЕНИИ С МЕСТОИМЕННИМИ АВАРСКОГО ЯЗЫКА.....	457
<b>М.А. Магомедов, М.М. Магомедова</b> ЛЕКСИКО-СЕМАТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ В СОПОСТАВЛЕНИИ С ИМЕНАМИ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫМИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ.....	459
<b>Джасим Васан Нисеифф</b> АРАБСКИЕ И РУССКИЕ ГЛЮТТОНИЧЕСКИЕ ДИСКУРСЫ: СОЦИО-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ.....	461
<b>О.Ф. Худобина, Л.А. Андреева, Т.А. Молданова, Н.А. Мирюгина</b> ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ХАНТЫЙСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ.....	464
<b>П.А. Якимов</b> ЛЕКСЕМЫ ИКОНА, ОБРАЗ И ЛИК В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	467
<b>С.Х. Шихалиева, Т.Г. Нурмагомедова</b> КОРПУС КАНДИКСКОГО ГОВОРА ТАБАСАРАНСКОГО ЯЗЫКА И ГРАММАТИЧЕСКАЯ РАЗМЕТКА ТЕКСТОВ.....	469
<b>Т.Э. Гаджимурадова, З.С. Бидирханов</b> ГОРОД СОЛНЦА КАК СИСТЕМА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ДУХОВНЫХ КООРДИНАТ В РОМАНЕ А. АГАЕВА «РАСКОЛОТОЕ СОЛНЦЕ».....	473
<b>С.С. Маевский</b> КЛАВИАТУРНЫЙ ТРЕНАЖЁР В АДАПТИВНОМ ЗОР ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ.....	475
<b>С.И. Мутаева, Д.М. Алибекова, Т.Е. Залевская</b> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОПРОСИТЕЛЬНОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ДАРГИНСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	478

## РЕЦЕНЗИИ

<b>А.А. Миронова, И.А. Чунослова</b> РЕЦЕНЗИЯ НА МОНОГРАФИЮ.....	482
---	-----

ALPHABETICAL INDEX .....	3
<b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES</b>	
<b>PEDAGOGICAL STUDIES</b>	
<b>Aichler N.A., Cragun Yu.A., Nekhvyadovich L.I., Chernyaeva I.V.</b> THE ROLE OF ICON-PAINTING AND RESTORATION WORKSHOP IN THE FORMATION OF PRACTICAL SKILLS OF STUDENTS THE ART TRAINING AREAS .....	5
<b>Antipina U.D., Alexeeva S.N., Dmitrieva O.N.</b> THE EXPERIENCE OF USING MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE STUDY OF PATHOPHYSIOLOGY (WITH REFERENCE TO CASE-STUDY) .....	7
<b>Babarykina N.V.</b> THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....	10
<b>Barabas A.A.</b> SPECIAL ASPECTS OF DEVELOPING THE GENERAL EDUCATION ORGANIZATION TEACHERS' READINESS FOR DESIGNING INTERNAL SYSTEM OF EDUCATION QUALITY ASSESSMENT .....	11
<b>Zheng Bisong</b> THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF "RHYTHMOPLASTIC" IN MUSICAL-RHYTHMIC CHOREOGRAPHY'S TRAINING .....	15
<b>Shastina E.M., Bozhkova G.N., Borisov A.M., Shatunova O.V.</b> PROBLEMS OF CHILD AND ADOLESCENT READING IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATION OF SOCIETY: RUSSIA AND THE CZECH REPUBLIC ....	17
<b>Budakhina N.L.</b> FORMATION OF SUBJECTIVE EXPERIENCE OF BACHELOR STUDENTS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.....	20
<b>Burov K.S., Sevrukova A.A., Selivanova E.A.</b> USING THE RESOURCES OF THE INTERNAL TRAINING OF TEACHERS TO MASTER THE WAYS OF INTERACTION WITH CHILDREN OF MIGRANTS.....	23
<b>Wang Bo</b> CULTURATIVE TECHNOLOGIES IN THE SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL SUBJECT .....	26
<b>Vilkova A.V., Litvishkov V.M., Shvyrev B.A.</b> PROBLEMS OF CONTINUOUS LEARNING FOR INFORMATION SECURITY PERSONNEL.....	29
<b>Vnuchkova T.N., Komissarova L.M.</b> CONTEXTUAL METHOD IN TRAINING OF EXPERTS ON ADVERTIZING AND PUBLIC RELATIONS.....	31
<b>Vovk E.V.</b> PRINCIPLES OF THE COMMUNICATIVE APPROACH IN EDUCATION .....	33
<b>Dubinin S.N., Lukyanets N.G.</b> ON THE QUESTION ABOUT ERRORS IN RESEARCH WORK OF STUDENTS.....	35
<b>Egorova R.I., Starostin I.V.</b> TOURISM AMONG YOUTH AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN RURAL AREAS .....	37
<b>Yin Bowen</b> FEATURES AND PROBLEMS OF STUDYING A CLASSICAL DANCE IN A CHINESE UNIVERSITY .....	39
<b>Kachalova L.P., Chaschina O.V.</b> FORMATION OF PEDAGOGICAL MOBILIZATION AND FUNCTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS .....	41
<b>Kernerman M.V.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF ORGANIZERS OF CONCERT AND SPECTACULAR PROGRAMS FOR THE YOUTH .....	43
<b>Kobozeva I.S., Teplova N.V.</b> EDUCATIONAL POTENTIAL RUSSIAN SPIRITUAL MUSIC IN FORMING CULTURE OF A PERSONALITY OF A STUDENT AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY .....	46
<b>Elizarova I.S., Kononova E.I., Rzaeva G.I.</b> THE STATE OF THE PROBLEM OF ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY ON ISSUES OF ENVIRONMENTAL SAFETY IN BASIC GENERAL EDUCATION.....	48
<b>Bagretsov D.N., Khomutnikova E.A., Kopnina V.A., Kapitsky V.N.</b> THE ANALYSIS OF THEORIES OF STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL DEVELOPMENT .....	52
<b>Korotaeva I.E.</b> USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC INSTITUTION FOR HIGHER LEARNING .....	55
<b>Krylova N.F., Morozova A.V., Popovich O.A.</b> THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCIES OF STUDENTS.....	57
<b>Loskina M.N.</b> CONDITIONS AND FACTORS OF EFFECTIVE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-AWARENESS AND COMPETENCE OF SPECIALISTS ON THE EXAMPIE OF THE STATE BUDGET INSTITUTION OF RS (Y) "RESOURCE AND PROJECT CENTER" OF THE MINISTRY OF CULTURE AND SPIRITUAL DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA).....	60
<b>Masharova T.V.</b> MEDIATION AS A MEANS OF CONFLICT RESOLUTION IN TODAY'S EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	62
<b>Mokeyeva L.N., Tsybmal A.V.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF THE BASIS OF HEALTHY LIFE STYLE IN CHILDREN IN THE CONDITIONS OF SMALL COMPLEX SCHOOL.....	66
<b>Nasyrova E.F., Bezymyannaya A.D.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF DESIGN AND ENGINEERING COMPETENCE OF STUDENTS OF A POLYTECHNICAL COLLEGE.....	69
<b>Andrianov A.S., Medvedev I.V., Semenov V.V.</b> PROBLEMS OF WOMEN LAW ENFORCEMENT OFFICERS .....	71
<b>Surtayeva N.N., Milovanova N.G., Ivanova O.A.</b> SOCIO-CULTURAL AND SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN THE BASIS OF SOCIO-CULTURAL APPROACH .....	73
<b>Terekhova N.V.</b> OPTIMIZATION OF LECTURES IN TEACHING HIGHER MATHEMATICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY .....	75
<b>Turanina N.A., Kolganov I.V.</b> LIBRARY IMAGE AS A SOCIOCULTURAL PHENOMEN IN NATIVE AND FOREIGN LIBRARIANSHIP .....	78
<b>Fedorova E.N., Popova E.M.</b> THE ASSESSMENT OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE THROUGH THE FCE EXAM.....	80
<b>Hagay V.S., Barsagaeva I.V., Ivanov V.M., Tverdyakova L.V.</b> HISTORICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL VALEOLOGY .....	82
<b>Vyazigin N.D., Starkov G.V., Shangina E.F.</b> THEATRE-PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF A. A. GONCHAROV, THE PEOPLE'S ARTIST OF THE USSR (THE WORK IS DEDICATED TO THE ACTOR'S 100 <sup>TH</sup> ANNIVERSARY).....	85
<b>Yurova Yu.V., Filimonuk L.A.</b> PROJECT-METHODICAL ACTIVITY OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION .....	88
<b>Abdusalamov M.M.</b> ON OPTIMIZING A SOCIAL ASPECT OF HIGHER EDUCATION IN THE COUNTRIES OF EUROPEAN UNION .....	92
<b>Abdusalamov M.M.</b> STAGES OF FORMING THE EUROPEAN SYSTEM OF LIFE-LONG LEARNING (LLL) .....	94
<b>Abramenko N.Yu.</b> PEDAGOGICAL CONCEPT OF TUTOR SUPPORT OF TEENAGERS IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF THEIR CREATIVE ACTIVITY .....	96
<b>Darvish O.B.</b> THE USE OF MOTIVATIONAL PROGRAM-TARGET APPROACH IN PROFSSIONAL TRAINING OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS .....	99
<b>Bokova O.A., Melnikova Yu.A.</b> POSSIBILITIES OF TRAINING SELF-REGULATION AS A MEANS OF INTEGRATION OF STUDENTS INTO A SOCIAL ENVIRONMENT SCHOOLS .....	100
<b>Shatalova E.A.</b> TRAINING OF STUDENTS TO SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF A CENTER OF ASSISTANCE TO CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE .....	103
<b>Ivanova M.M.</b> FEATURES OF THE CRISIS COMPLETION OF SPORTS CAREER (CASE STUDY OF STUDENTS IN INSTITUTE OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS).....	105
<b>Ovcharov A.V., Moskalenko E.V.</b> READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE ELECTRONIC LEARNING TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY .....	107
<b>Demidovich E.A.</b> TECHNOLOGY OF THE CREATING ESTIMATION: EXPERIENCE OF ITS USAGE IN ELEMENTARY SCHOOL .....	110
<b>Dryagina V.B.</b> ABOUT COMPOSITION IN THE DECORATIVE ART .....	112
<b>Dong Haitao</b> DIFFICULTIES OF CHINESE STUDENTS WHILE ACQUIRING LISTENING SKILLS OF RUSSIAN AUTHENTIC AUDIO-VISUAL TEXTS (ON MATERIALS OF TV INTERVIEWS).....	115
<b>Grigoriev S.I., Egorova R.I.</b> IMPROVING THE QUALITY OF VOCATIONAL GUIDANCE OF HIGH SCHOOL STUDENS WITH HEARING IMPAIRMENT IN A BOARDING SCHOOL.....	117
<b>Zagryadskaya N.A.</b> TEACHING CROSS-CULTURAL COMPETENCE TO STUDENTS OF ENGLISH AND GEOGRAPHY .....	120

<b>Kapustina E.Yu., Makeeva I.A.</b> INFLUENCE OF THE VALUABLE ATTITUDE TOWARDS AT ORPHAN CHILDREN ON FORMATION OF THE CIVIC STAND .....122	<b>Muratalieva M.A.</b> PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE HISTORY TEACHERS IN MODERN CONDITIONS .....165	<b>Bukhovets A.V.</b> FEATURES OF IMPLEMENTATION OF SUCCESSION IN EDUCATION OF PATRIOTISM IN FUTURE POLICE STAFF .....207
<b>Kolomiets O.M.</b> VALUE BASIS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF A MEDICAL NURSE .....127	<b>Nikonorov A.A.</b> CLASSIFICATION OF MOTIVES OF OFFICERS TO SERVICE AND COMBAT ACTIVITIES .....168	<b>Gallini N.I.</b> TECHNOLOGY OF DESIGNING A SINGLE INFORMATIONAL AND ANALYTICAL SPACE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION OF HIGHER EDUCATION.....209
<b>Kuksov A.Yu.</b> THE ISSUE OF FORMATION OF MILITARY- PROFESSIONAL RESPONSIBILITY IN CADETS OF TRAINING CENTERS .....129	<b>Nosenko N.V., Saprygin B.V.</b> A NEW APPROACH TO TEACHING THE ENGLISH PERFECT TENSE .....170	<b>Geraschenko A.S.</b> THE ORGANIZATION OF INDIVIDUAL WORK OF STUDENTS OF MILITARY TRAINING CENTER AT A FEDERAL UNIVERSITY.....213
<b>Leck Hod</b> THE PROBLEM OF ENSURING SAFETY OF CHILDREN IN ROAD ACCIDENTS IN ISRAEL .....132	<b>Oborochan T.P., Tomilin A.N.</b> METHODODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF LEGAL CULTURE OF CADETS OF THE MARITIME UNIVERSITY .....174	<b>Gorbunova I.B., Plotnikov K.Yu.</b> MODERN GENERAL MUSIC EDUCATION: ON THE PROBLEM OF CRITICAL ANALYSIS OF LITERATURE.....216
<b>Lopoukha T.L., Alekhin I.A.</b> MECHANISMS OF DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE OFFICERS IN MILITARY SCHOOLS .....134	<b>Osmina K.S.</b> THE INTRODUCTION OF ONLINE LECTURES IN TRADITIONAL EDUCATION .....177	<b>Kraynik V.L., Kolyeva V.V.</b> THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION TO THE DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN STUDENTS .....218
<b>Mikerina A.S., Evtushenko I.N., Ivanova I.Yu.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENSORY DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN IN GROUPS OF SHORT-TERM STAY .....137	<b>Pestova E.V., Rumyantseva G.G.</b> COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A MEANS OF DEVELOPING THE EDUCATIONAL PARADIGM "I-SELF" OF A SPECIALIST IN NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOLS .....179	<b>Lapteva V.A.</b> THE SCIENTIFIC-PRACTICAL SEMINAR "THE ORGANIZATION OF A SOUND SPACE IN THE EDUCATION: THE PAST AND THE PRESENT" AS A FORM OF IMPROVING OF TEACHERS' MUSICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE.....221
<b>Wagner M.-N.L., Ovezova U.A.</b> PROSPECTS OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF LANGUAGE SUPPORT OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL PROJECTS AT A UNIVERSITY .....139	<b>Popova M.I., Ikonnikova A.N., Timofeyev T.A.</b> THE DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN'S COGNITIVE LEARNING ACTIVITIES THROUGH CULTURAL AND EDUCATIONAL PROJECT IN FOREIGN LANGUAGE .....181	<b>Pavlova E.P., Pavlova V.A.</b> THE ROLE OF CREATIVE RESIDENCE IN THE PROBLEM OF PERCEPTION OF ART WORKING BY JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....223
<b>Panina S.V., Nikolaeva A.Yu.</b> PRE-UNIVERSITY VOCATIONAL GUIDANCE OF TEACHING PROFESSIONS .....143	<b>Goltseva O.S., Kuraev A.N., Orlova I.K., Rabadanova R.S.</b> FEATURES OF POSITIVE FUNCTIONING OF STUDENTS WITH DISABILITIES .....183	<b>Plotnikov K.Yu.</b> SINGING AT SCHOOL AND MODERN TECHNOLOGIES: PROSPECTS OR RISKS .....225
<b>Parnikova G.M., Androsova F.S., Antsupova S.G.</b> PROBLEMS OF ETHNO-POLITICAL EDUCATION OF THE YOUTH (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)).....145	<b>Surkhayev M.A., Kurbanova A.M.</b> METHODOLOGICAL ACTIVITY AS A SPECIFIC TYPE OF ACTIVITY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM .....186	<b>Proyaeva I.V., Kolobov A.N.</b> FEATURES OF STUDYING REGULAR FIGURES IN A SCHOOL COURSE OF MATHEMATICS .....227
<b>Petryonuk I.S.</b> POSSIBILITIES OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF YOUNG PEOPLE IN TRAINING TO BE DIGITAL CURATORS .....148	<b>Gurov V.N., Khamzina E.V.</b> SOURCES OF FINANCING EDUCATIONAL ORGANIZATIONS: SEARCH ALGORITHM .....188	<b>Proyaeva I.V., Safarova A.D.</b> ESPECIALLY THE STUDY OF LINEAR TRANSFORMATIONS.....229
<b>Radachinskaya E.S.</b> THE FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF YOUNGER STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES BY MEANS OF ART THERAPY .....150	<b>Magomedgadjeva A.M., Lahikova Z.G., Vakilov Sh.M., Paizulaeva R.K.</b> METHODOLOGICAL ASPECTS OF SOLVING PROBLEMS WITH A METHOD OF SQUARES WHEN PREPARING STUDENTS TO TAKE A MATH EXAM .....190	<b>Semak V.V.</b> FORMATION OF THE CONCEPT OF "PROFESSIONAL WORLDVIEW OF INDIVIDUAL" AS A THEORETICAL PROBLEM: THE GENESIS AND CURRENT STATE .....232
<b>Rasskazov F.D., Muller O.Yu., Mityushchenko E.V.</b> METHODICAL CAPABILITIES OF MODERN INFORMATION VISUALIZATION TOOLS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS .....153	<b>Makarikhina I.M.</b> DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF NOVOSIBIRSK STATE UNIVERSITY OF ARCHITECTURE AND CIVIL ENGINEERING (SIBSTRIN) IN THE INTERNATIONAL MARKET .....193	<b>Morkovin A.M., Morkovina O.V.</b> REVISITING THE ORGANIZATION OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING TAKING INTO ACCOUNT FOREIGN EXPERIENCE, CULTURE, EDUCATION AND HISTORICAL HERITAGE.....234
<b>Solovyeva E.V., Kostyshina E.V., Usyaev A.N.</b> ON THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SELF-EDUCATION IN THE SYSTEM OF HIGH EDUCATION.....157	<b>Nikonova N.I., Efimova E.A.</b> COMPARATIVE STUDY OF LYRICAL WORKS IN HIGHER CLASSES: REGIONAL ASPECT.....195	<b>Portnova T.V.</b> ISSUES OF INTEGRATION OF SCIENCE AND ART IN THE RESEARCH OF ARTISTIC CULTURE OF THE RENAISSANCE .....236
<b>Berger O.V.</b> PERSONALITY-ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATION OF THE SPEECH CULTURE OF JUNIOR STUDENTS .....159	<b>Novichkova N.M., Dementieva N.N.</b> PEDAGOGICAL SUPPORT OF FUTURE TEACHERS PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION .....197	<b>Tislyankova V.I., Furyaeva T.V.</b> CULTURAL AND LEISURE PROJECTING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF HUMANITIES .....239
<b>Tetina S.V., Ilyasov D.F.</b> DEVELOPMENT OF DIVERGENT THINKING OF SENIORS BY MEANS OF THE SUBJECT OLYMPIAD OF SCHOOL STUDENTS .....161	<b>Ogoltsova E.G.</b> CHARACTERISTIC FEATURES OF CONTROLLING THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION FOR STUDENTS.....200	<b>Tyukin V.G., Klochkov R.V., Knis D.A.</b> QUESTIONS OF THE IMPROVEMENT OF INTEGRATED PRACTICE-ORIENTED PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL TRAINING OF AREA OFFICIAL POLICIES IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE SYSTEM OF THE MIA OF RUSSIA .....242
<b>Muratalieva M.A.</b> MODERN ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS DURING TEACHING PRACTICE .....163	<b>Babenko M.G., Sadvokasova L.A.</b> TEACHING DIDACTIC SPEECH TO STUDENTS OF A LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION .....203	
	<b>Bobylev A.V.</b> THE DIVERSIFICATION OF EDUCATIONAL MODELS OF SELF-ORGANIZATION IN THE USE OF NETWORKED EDUCATIONAL RESOURCES.....205	

<b>Tikhomirov S.A., Dmitrieva L.V.</b> CREATIVE TASK AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON OF MODERN SCHOOLING.....244	<b>Magomedova S.I., Magomedova D.A.</b> FORMING AN ABILITY OF LANGUAGE-BASED GUESSING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE STUDY OF TYPES OF TASKS .....289	<b>Lin Guanqiong</b> P.V. SHKURKIN'S HONGHUZI: THE REAL FACT AS THE BASIS OF ETHNOGRAPHIC SHORT STORIES.....326
<b>Agaragimova V.K., Daudova P.A.</b> ROLE-PLAY AS A TOOL OF ADAPTATION OF CHILDREN-ORPHANS OF PRESCHOOL AGE .....249	<b>Magomedova S.I., Abdurakhmanova Kh.S.</b> CLASSIFICATION AND EXPLICATION OF PREPOSITIONS OF THE ARABIC LANGUAGE (APPLIED TO THE DEVELOPMENT OF METHODS FOR THE STUDY OF ARABIC PREPOSITIONS) .....291	<b>Mongush E.D., Mongush R.M.</b> INTERTEXTUALITY IN POETICS OF OLGA SLAVNIKOVA.....329
<b>Agaragimova V.K., Magomedova M.S.</b> THE INCREASE OF EFFICIENCY OF PREPARATION OF BACHELORS IN SOCIAL PEDAGOGY PSYCHO- PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS OF RURAL SCHOOLS .....251		<b>Mustafaeva M.Sh.</b> FEATURES OF TERMS OF ADDRESSING IN THE TABASARAN LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD (IN COMPARISON WITH THE ENGLISH LANGUAGE) .....332
<b>Belogash M.A., Melnichuk M.V.</b> LEADERSHIP CHANGE IN HIGHER EDUCATION ORGANIZATIONS .....253		<b>Naumchik O.S., Surkova K.V.</b> THE CULTURAL HERO'S ARCHETYPE AS A BASIS OF GED'S IMAGE IN URSULA LE GUIN'S "EARTHSEA" .....334
<b>Sorokina E.N., Gulyakin D.V.</b> EDUCATION OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS: BACKGROUND OF THE RESEARCH PROBLEM .....256		<b>Mutaeva S.I., Ibrahimova L.I.</b> A COMPARATIVE ANALYSIS OF LEXICO-THEMATIC GROUPS OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE DARGIN AND ENGLISH LANGUAGES .....336
<b>Dzhioeva A.R., Besaeva A.G., Khadikova I.M.</b> THE SPECIFICITY OF EDUCATIONAL ACTIVITY IN EARLY YOUTH.....258		<b>Perederii S.N.</b> EDGAR POE AND THE ORIGIN OF THE DETECTIVE GENRE: FROM ROMANTICISM TO THE PINNACLE OF ARTISTIC CRAFTSMANSHIP .....338
<b>Kalantaryan L.A., Sperber O.I.</b> FORMATION OF FEMALE EDUCATION IN STAVROPOL REGION. TRAINING OF TEACHERS' STAFF.....260		<b>Rogovets A.S.</b> INDIAN ENGLISH ADDRESS FORMS AS A TRANSLATION PROBLEM .....340
<b>Klimova I.I., Melnichuk M.V., Rostovtseva P.P.</b> INTEGRATION OF ONLINE PLATFORM IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL AS A FORM OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK .....262		<b>Savinykh O.I.</b> INTERMEDIAL ASPECT OF MEDEA STORY INTERPRETATION IN THE CREATIVITY OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURIES' WRITERS .....344
<b>Lezina V.V., Malsagov A.A.</b> PROFESSIOGRAPHIC APPROACH TO THE STUDENTS WORLD-OUTLOOK DEVELOPMENT 265		<b>Zhurkova M.S., Khomutnikova E.A.</b> PHRASEOLOGICAL UNITS WITH SACRAL COMPONENTS "GOD", "HEAVEN" AS ELEMENTS OF THE MEANING STRUCTURE OF K. VONNEGUT'S NOVELS .....346
<b>Gorbunova I.B.</b> THE CONCEPT OF MUSICAL AND COMPUTER- BASED TEACHERS' EDUCATION IN RUSSIA.....267	<b>Abdurakhmanova T.I.</b> AUTHOR'S AND TRADITIONAL MYTH IN THE MODERN LEZGIN LITERATURE (ON THE EXAMPLE OF THE NOVELL OF F. BADALOV "THE MYTH").....299	<b>Su Muyuan</b> ON THE RESULTS OF THE COMPARISON OF THE RUSSIAN AND CHINESE THEMATIC PHRASEOLOGICAL DICTIONARIES .....350
<b>Lezina V.V., Tseloeva D.M.</b> ETIQUETTE FORMS OF ETHNOPEDAGOGIC DISCOURSE AS A COMPONENT OF NATIONAL- REGION COMPETENCE IN FUTURE TEACHERS .....275	<b>Andreeva E.D., Konova M.A., Magerkina A.N.</b> REPRESENTATIVES OF THE "ORENBURG REGION" CONCEPT TRANSLATED INTO CHINESE.....301	<b>Zhao Jianchang, Tian Pei</b> THE ANALYSIS OF IDEOLOGICAL DISPUTE BETWEEN V.G. BELINSKY AND N.I. GOGOL .....352
<b>Masny V.V.</b> MEANING, CONTENT AND WAYS OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF COMMUNICATION OFFICERS OF DIVISIONS OF TROOPS OF THE NATIONAL GUARD .....277	<b>Bashkova L.R., Kholodkova Yu.V., Krekhtunova E.V.</b> PROBLEMS OF TRANSLATIONAL MULTIPLICITY IN THE STUDY OF THE RUSSIAN RECEPTION OF THOMAS HOOD .....304	<b>Khalimbekova M.K.</b> VERBS OF THE SEMANTIC AREA 'TYPES AND WAYS OF THE MOVEMENT' IN THE ENGLISH AND LEZGIN LANGUAGES .....354
<b>Davydova L.N., Melnikova N.M., Melnikova N.S.</b> ON THE QUESTION ABOUT TRAINING STUDENTS OF ECONOMIC PROFILES TO STRATEGIC PLANNING .....280	<b>Bezborodnikova Ye.B.</b> G.V. ADAMOVICH'S ARTICLES IN JOURNALS "NEW RUSSIAN WORD", (1950-1972) AND "RUSSIAN THOUGHT" (1956-1972) .....306	<b>Gadzhikhmedov N.E., Sultanov K.G.</b> KUMYK PAREMIES WITH THE ZOOLEXEM IT 'DOG' AS REPRESENTATIVES OF THE LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD AND THE LEXEME'S CONCEPTOSPHERE.....356
<b>Radjabov I.M., Magomedgadzhieva E.M.</b> PEDAGOGICAL POTENTIAL OF ARTISTIC HERITAGE ANCESTORS IN FORMATION OF ARTISTIC CULTURE OF SCHOOLCHILDREN .....282	<b>Belous L.V., Parastaeva M.M.</b> INTERPRETATION OF WAR IN WORKS OF SOUTH- OSSETIAN AUTHORS (WITH REFERENCE TO WORKS OF T. TADTAEV) .....309	<b>Maizina A.N.</b> NUMERATIVES IN THE ALTAI LANGUAGE .....358
<b>Sorokopud Yu.V., Podgrebnaya N.I.</b> THE USE OF MODERN COMPUTER AND INTERNET TECHNOLOGIES INTO THE RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....284	<b>Borodulina N.Yu., Makeeva M.N., Ilyina I.E.</b> SPATIAL AND ORIENTATIONAL METAPHORICAL MODELS AS A BASIS OF TERM FORMATION AND AN IMPORTANT COMPONENT OF METAPHORICAL PICTURE OF THE WORLD OF ECONOMICS .....312	<b>Mallaeva Z.M., Kuraeva M.N.</b> THE FEATURES OF THE MORPHOLOGICAL STRUCTURE OF THE AVAR VERB.....361
<b>Shurpaeva M.I., Madieva Z.Z., Eldarova N.M.</b> THE POSSIBILITY OF USING TEXTBOOKS IN FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE AT RUSSIAN LESSONS IN AN ELEMENTARY SCHOOL.....286	<b>Wang Yingying</b> DICTIONARY ENTRY FOR A RUSSIAN CONJUNCTION ДА И: THE SYNTACTIC ASPECT .....315	<b>Navrazova Kh.B., Isakova B.N.</b> FEATURES OF COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF BILINGUAL CHECHENS.....363
	<b>Gerasimenko E.V., Lushnikova G.I.</b> ARTISTIC FORMS OF CREATING A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL "GONE GIRL" BY GILLIAN FLYNN .....318	<b>Sultanov K.G., Sapukova G.K.</b> STRUCTURAL PECULIARITIES OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE KUMYK LANGUAGE.....365
	<b>Gorelova O.O.</b> HYBRID NARRATIVE IN THE MODERN WOMEN'S TRAVEL WRITING (ON THE MATERIAL OF NOVEL "EAT, PRAY, LOVE" BY E. GILBERT).....320	
	<b>Dubova M.A., Larina N.A.</b> FORMING SKILLS OF ANALYSIS OF LITERARY TEXT .....322	
	<b>Zyuzina Ye.A., Magomedova O.I.</b> COMPOUND NOUNS OF THE END OF 20 <sup>TH</sup> CENTURY IN THE MIRROR OF RUSSIAN SPELLING .....324	

## THE HUMANITIES

### PHILOLOGICAL STUDIES

<b>Safaraliev N.E.</b> THE FORMATION OF NOUNS IN VARIOUS FORMS OF EXISTENCE OF THE TABASARAN LANGUAGE.....367	<b>Shihgereeva S.A.</b> ZOOMORPHIC CODE CULTURE IN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD OF TABASARAN AND RUSSIAN LANGUAGES .....407	<b>Huseynova M.M.</b> REPRESENTATION OF ATTRIBUTIVE LINKS REVISITED (AS EXEMPLIFIED IN THE DARGIN LANGUAGE) .....443
<b>Svistunova N.I., Kokuze O.A.</b> VERBAL REPRESENTATION OF THE CONCEPT COUNTRY LIFE IN BRITISH LINGUISTIC CULTURE (ACCORDING TO THE MAGAZINE "COUNTRY LIFE").....370	<b>Shelikova N.A., Kharchieva M.R., Guseynova M.M., Kurbetova R.F., Zalova I.M.</b> FEATURES OF SPATIAL LOCALIZATION IN GERMAN AND CAUCASIAN LANGUAGES .....409	<b>Larina A.V., Matveeva M.S.</b> THE IMPORTANCE OF CULTURAL CODES AND STEREOTYPES IN THE CONTEXT OF SEMIOTICS OF MEDIA TOURIST ADVERTISEMENT .....445
<b>Sutaeva (Ismailova) Z.R.</b> MAGOMED KUSHIEV AND HIS "MEMORIES OF EXPERIENCES" .....373	<b>Shikhalieva S.Kh., Abdullabekova U.B., Mallaeva S.D.</b> PRINCIPAL OF INTERPRETATION OF SEMANTIC PRIMITIVES THROUGH A TEXT CORPUS.....411	<b>Maksimova N.V.</b> SPECIFICITY OF READING ADDRESS OF CHILDREN'S INTERNET JOURNALS .....447
<b>Uruzbekova M.M.</b> CHARACTERISTICS AND PRINCIPLES OF DARGIN SPELLING .....376	<b>Magomedov D.M., Magomedov M.I., Salamova Z.M.</b> PARTICULAR WRITTEN TRANSITION SEMANTICS IN THE AVARAN LANGUAGE .....413	<b>Permjakov O.D.</b> INTER-SUBSYSTEM LACUNARY UNITS IN RUSSIAN GERMAN DIALECTS.....450
<b>Khudenko E.A.</b> ALTAI TEXT IN THE POETRY OF V. VYSOTSKY ...378	<b>Alieva L.A., Alisultanov A.S., Magamdarov R.Sh., Radjabova P.T.</b> THE COMPARATIVE ANALYSIS OF PARTICIPLE II IN ENGLISH AND OF PARTICIPLE IN RUTUL AND LEZGIN .....416	<b>Tantsura T.A.</b> SIGNIFICANT AND DENOTATIVE ASPECTS OF PHRASEOLOGICAL MEANING (ON THE EXAMPLE OF PHRASEO-SEMANTIC GROUP "FAILURE")....452
<b>Vorobyeva A.Yu.</b> ON METAFICTION SPECIFICITY .....381	<b>Atazahova S.T.</b> LEXICO-GRAMMATIC UNITS OF ADYGAIC COMPLEX WORDS WITH -лЪЭ ELEMENT .....418	<b>Magomedova S.I., Makhmudova A.A.</b> LEXICO-SEMANTIC COMBINATION OF A RUSSIAN MOVEMENT VERB ИДТИ BY AND ITS TRANSLATED EQUIVALENTS IN ARABIC .....454
<b>Kamalova A.T.</b> ARTISTIC WAYS OF EXPRESSING THE PROBLEM OF SOCIAL INEQUALITY IN WORKS OF RUSSIAN CYBERPANK 90s – 2000s .....383	<b>Bagandova I.M.</b> MODALITY OF NECESSITY AND LIABILITY OF CONSTRUCTIONS WITH INFINITIVE IN THE ROLE OF A PREDICATE ON THE MATERIAL OF DARGIN PROVERBS AND SAYINGS.....420	<b>Magomedov M.A., Amirkhanova Z.Sh.</b> FUNCTIONAL FEATURES OF PRONOUNS OF THE ARABIC LANGUAGE IN COMPARISON WITH THE AVAR PRONOUNS.....457
<b>Konovalenko Yu.V.</b> REPRESENTATION OF MENTAL STRUCTURE "ARROGANCE" IN RUSSIAN PROVERBS AND SAYINGS (COMPARED WITH ENGLISH) .....385	<b>Bakhshaliyeva S.M.</b> MEMOIR-CONFIDENTIAL FORMS OF STORYTELLING IN A MODERN AZERBAIJAN NOVEL.....423	<b>Magomedov M.A., Magomedova M.M.</b> LEXICAL-SEMANTIC ANALYSIS OF ADJECTIVES IN ARABIC IN COMPARISON WITH ADJECTIVES IN THE AVAR LANGUAGE .....459
<b>Magirovskaya O.V., Privalikhina E.S.</b> THE LEXICAL LEVEL OF SIGN LANGUAGE AS A SPECIFIC SYSTEM OF NOMINATION (THE CASE OF AMERICAN AND RUSSIAN SIGN LANGUAGES).....389	<b>Zaydieva L.M.</b> OBSERVATIONS OVER THE FUNCTIONAL NATURE OF THERE AS AN INTRODUCTORY WORD .....425	<b>Jasim Wasan Niceif</b> ARABIC-RUSSIAN GLUTTONIC DISCOURSE FEATURES: SOCIOLINGUISTIC, SYSTEM- STRUCTURAL AND FUNCTIONAL-STYLISTICS ASPECTS.....461
<b>Dzyuba A.A.</b> THE GENRE CANON'S FORMATION OF MASHUP AS A LITERARY TENDENCY (ON THE MATERIAL BY S. G.-SMITH "PRIDE AND PREJUDICE AND ZOMBIES", B.H. WINTERS "ANDROID OF KARENIN", B.H. WINTERS "SENSE AND SENSIBILITY AND SEA MONSTERS").....391	<b>Baybatyrova N.M.</b> RELIGIOUS AND PHILOSOPHICAL VIEWS OF THE PUBLICISTS OF THE "THIRD WAVE" OF RUSSIAN EMIGRATION .....428	<b>Khudobina O.F., Andreeva L.A., Moldanova T.A., Miryugina N.A.</b> COLOR TERMS IN THE KHANTY FOLKLORE .....464
<b>Khantakova V.M., Baldynova A.A.</b> THE MEANS OF REPRESENTATION OF SURPRISE AND THEIR IMPACTING POTENTIAL ON THE INTERLOCUTOR .....395	<b>Xue Wenbo</b> ANALYSIS OF ENGLISH AND CHINESE EMOTIONAL WORDS 同情 AND SYMPATHY: CULTURAL SEMANTIC ASPECT .....430	<b>Yakimov P.A.</b> LEXEMES ICON, IMAGE AND FACE IN RUSSIAN .....467
<b>Tomilova T.P.</b> FUNCTIONING OF PARTICLES IN COMPLEX SENTENCES .....397	<b>Khayrulina O.I.</b> THE PERCEPTION OF TANATOLOGICAL MOTIVES IN WORKS OF L. ANDREEV: THE EXPERIENCE OF GERMAN-SPEAKING STUDIES.....432	<b>Shikhalieva Sh.H., Nurmagomedova T.G.</b> CORPUS OF KANDIK DIALECT OF TABASARAN AND GRAMMATICAL TEXTS LAYOUT.....469
<b>Guseinov G.-R. A.-K., Mugumova A.L.</b> ABOUT TEMPORAL ASPECT OF ONE DIACHRONIC REGULARITY IN THE HISTORY OF DEVELOPMENT OF THE NEW LITERARY RUSSIAN, WESTERN EUROPEAN AND THE PEOPLE OF THE CAUCASUS LANGUAGES .....399	<b>Bolotskaya M.P., Sokolova S.A.</b> A LEXEME "ONE" IN EXPRESSION OF LONELINESS IN WORKS OF D. RUBINA.....434	<b>Gadzhimuradova T.E., Bidirkhanov Z.S.</b> THE CITY OF THE SUN AS A SYSTEM OF SPACE AND SPIRITUAL COORDINATES IN THE NOVEL BY A. AGAEV "THE SPLIT SUN" .....473
<b>Khokholova I.S., Samsonov M.V.</b> ASSOCIATIVE MODELING OF THE IMAGE OF THE NORTH THE YAKUTS, RUSSIANS AND FRENCH (BASED ON "THE KOLYMA TALES" V.T. SHALAMOV) .....402	<b>Vereshchagina T.N.</b> "WHAT'S HECUBA TO HIM, OR HE – TO HECUBA?": MYTHOLOGICAL PERCEPTION OF THE WORLD IN SH. RUSTAVEL'S "VITYAZ IN THE TIGER'S SKIN" .....436	<b>Mayevsky S.S.</b> KEYBOARD SIMULATOR IN ADAPTIVE ELR OF RUSSIAN LANGUAGE.....475
<b>Shirokikh A.Yu.</b> LINGUISTIC AND DIDACTIC FEATUERS OF DEVELOPING A SUBJECT-SPECIFIC COURSE IN ENGLISH.....404	<b>Vlavatskaya M.V.</b> TYPOLOGY OF COLLOCATIONS IN COMBINATORIAL LINGUISTICS.....438	<b>Mutaeva S.I., Alibekova D.M., Zalevskaya T.E.</b> A COMPARATIVE ANALYSIS OF INTERROGATIVE SENTENCES IN THE DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES .....478
		<b>REVIEW</b>
		<b>Mironova A.A., Chunosova I.A.</b> REVIEW OF THE MONOGRAPH .....482

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- **Педагогические науки (13.00.01, 13.00.02, 13.00.05, 13.00.08)**
- **Филологические науки**

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 80% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе «Авторам» или же написать нам по [E-mail: mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

### ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

### ПРЕДСТАВИТЕЛИ ЖУРНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ РЕГИОНАХ

- **Глебов Виктор Васильевич**, кандидат биол. наук, доцент (г. Москва)
- **Гаджиев Рамазан Далгатovich**, кандидат педагогических наук, доцент (г. Махачкала)
- **Зотова Татьяна Николаевна**, канд. пед. наук, доцент (г. Бийск)
- **Томилин Александр Николаевич**, доктор пед. наук, профессор (г. Новороссийск)
- **Бокова Ольга Александровна**, канд. психол. наук, доцент (г. Барнаул)

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amngo.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto: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](mailto:concept-print@yandex.ru)